

**O Envolvimentos dos Alunos  
e  
o Projecto 12-15**

**Vânia Cristina Sanches Quelhas Lopes**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Análise e Intervenção na Educação**

**Setembro de 2011**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Análise e Intervenção em Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Nogueira.

Declaro que esta dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente.

O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e nas referências.

O candidato,

---

Lisboa, .... de ..... de .....

Declaro que esta dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O orientador,

---

Lisboa, .... de ..... de .....

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu marido que, muitas vezes, se viu privado da minha companhia, que teve de me aturar nos momentos mais complicados, mas que soube sempre encorajar-me nas horas de maior desânimo.

Agradeço ao Professor Doutor João Nogueira pela constante disponibilidade que sempre demonstrou para me orientar, pela força que me conseguiu transmitir nos momentos de maior desalento, pelo apoio prestado, pela partilha de conhecimentos e pela orientação dados ao longo da elaboração desta dissertação, os quais foram cruciais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Agradeço também ao falecido Professor Doutor António Candeias por todo o conhecimento que me transmitiu e pela sugestão do objecto de estudo.

Agradeço aos meus pais, ao meu irmão, aos meus cunhados, aos meus sobrinhos e aos meus sogros que sempre me apoiaram e ajudaram nas horas mais difíceis.

A todos os elementos da direcção e funcionários da Escola Intercultural e das Profissões da Amadora que me permitiram e apoiaram na concretização deste trabalho.

A todos os colegas e amigos que tanto me ajudaram com palavras de conforto e incentivo e pela sua disponibilidade nos períodos de maior trabalho e nas fases mais complexas que atravessei durante a realização deste trabalho. Um agradecimento especial à Paula, à Rita e à Patrícia por toda a ajuda que me deram.

Aos alunos que participaram neste estudo por permitirem que algum do seu tempo fosse por mim usado para responderem aos questionários, sem os quais não teria sido possível concretizar este trabalho.

Agradeço igualmente a todos os que, de forma directa ou indirecta, colaboraram comigo.

## RESUMO

### O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E O PROJECTO 12-15

VÂNIA QUELHAS LOPES

**Palavras-chave:** envolvimento escolar, envolvimento emocional, envolvimento cognitivo, envolvimento comportamental, auto-eficácia académica, envolvimento parental, envolvimento dos professores, insucesso escolar, currículos alternativos, Projecto 12-15.

As investigações têm revelado que existe uma correlação positiva entre as capacidades cognitivas e o desempenho escolar, mas estas não são suficientes para compreender o fenómeno do insucesso escolar e definir estratégias de prevenção e combate. Actualmente, os aspectos de natureza motivacional começam a ganhar relevância na explicitação e combate ao insucesso escolar.

O presente estudo decorreu na Escola Intercultural e das Profissões da Amadora, mais concretamente nas 4 turmas que compõem o Projecto 12-15 (currículo alternativo), e teve por objectivo principal avaliar a forma como os alunos do Projecto 12-15 se envolvem com a escola e com o seu processo de aprendizagem, a nível emocional, comportamental e cognitivo; a relação deste envolvimento com determinadas características contextuais (envolvimento parental e dos professores) e individuais (sentido de auto-eficácia académica) e, principalmente, analisar a importância que os alunos dão ao Projecto 12-15, tentando-se perceber se esta percepção está relacionada com o envolvimento escolar dos mesmos.

Os resultados indicam que as diferentes componentes do envolvimento escolar (emoção, cognição e comportamento) estão inter-correlacionadas; que os alunos do Projecto 12-15 revelam um nível de auto-eficácia académica mediano e que este apresenta uma correlação moderada com as diferentes componentes do envolvimento; que estes alunos percebem os seus pais como relativamente envolvidos, no entanto, estas percepções não apresentam uma correlação significativa com o envolvimento; que percebem os seus professores como envolvidos e que estas percepções apresentam uma correlação moderada com o envolvimento emocional e cognitivo, mas uma baixa correlação com o envolvimento comportamental; que estes alunos reconhecem a importância do Projecto para as suas vidas e este reconhecimento está correlacionado com o envolvimento.

## **ABSTRACT**

### **STUDENTS' ENGAGEMENT AND THE PROJECT 12-15**

VÂNIA QUELHAS LOPES

**Keywords:** school engagement, emotional engagement, cognitive engagement, behavioural engagement, academic self-efficacy, parental engagement, teachers' engagement, school failure, alternative curricula, Project 12-15.

Research has shown a positive correlation between cognitive skills and school performance but these ones are not sufficient to understand the school failure phenomenon and define prevention and combat strategies. Nowadays, motivational factors are becoming more relevant in the explanation and prevention of school failure.

The current study took place in Escola Intercultural e das Profissões in Amadora, more specifically in the four classes that belong to the Project 12-15 (alternative curricula). The main aim was to study the way these students engage with school and their learning process through their emotional, behavioural and cognitive engagement; study the relation between these engagement components and certain contextual (parental engagement and teachers' engagement) and individual (academic self-efficacy) factors and, particularly, study the importance that students give to the Project 12-15, trying to perceive if exists a relation with the school engagement.

The results show that the three main components of the school engagement (emotion, cognition and behaviour) are inter-correlated; the Project 12-15 students reveal a medium level of academic self-efficacy belief and this one has a moderate correlation with the three engagement components; these students perceive their parents as relatively engaged but these perceptions don't show a significant correlation with the school engagement; they perceive their teachers as engaged and these perceptions show a moderate correlation with the emotional and cognitive engagement but a low correlation with the behavioural engagement; these students recognise the importance of the Project 12-15 to their lives and this recognition is correlated with the school engagement.

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
<b>Capítulo: 1 Introdução.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problema.....	1
1.2. Contexto.....	2
1.3. Propósito do estudo.....	3
<b>Capítulo 2: Enquadramento teórico.....</b>	<b>5</b>
2. 1. Insucesso escolar.....	5
2.2. Insucesso/abandono escolar e o envolvimento dos alunos.....	7
2.3. Noção de envolvimento escolar.....	8
2.4. Importância do estudo do envolvimento escolar.....	11
2.5. Formas de medir o envolvimento escolar.....	12
2.6. Estudos sobre o envolvimento escolar.....	13
2.6.1. Envolvimento escolar dos alunos e o contexto escolar.....	14
2.6.2. Envolvimento escolar dos alunos e o envolvimento do professor.....	14
2.6.3. Envolvimento escolar dos alunos e o envolvimento parental.....	15
2.7. O sentido de auto-eficácia e o envolvimento escolar dos alunos.....	18
2.7.1. Definição e características da auto-eficácia.....	18
2.7.2. Auto-eficácia académica.....	22
2.7.3. Auto-eficácia académica e o envolvimento escolar dos alunos.....	24
<b>Capítulo 3: Hipóteses.....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo 4: Método.....</b>	<b>28</b>
4.1. Plano de investigação .....	28
4.2. Participantes.....	29
4.3. Instrumentos.....	31
4.4. Procedimento .....	35

<b>Capítulo 5: Resultados</b> .....	36
5.1. Estatística descritiva .....	36
5.1.1. Garantia das escalas de observação.....	36
5.1.2. Validade das escalas.....	37
5.1.3. Correlação entre as diferentes componentes do envolvimento escolar.....	38
5.1.4. Correlação entre envolvimento escolar e auto-eficácia.....	38
5.1.5. Correlação entre envolvimento escolar e o envolvimento parental.....	39
5.1.6. Correlação entre envolvimento escolar e envolvimento dos professores.....	39
5.1.7. Correlação entre envolvimento escolar e a percepção da importância do Projecto 12-15.....	39
5.1.8. Correlações entre as diferentes dimensões estudadas.....	39
5.1.8.1. Com a auto-eficácia académica.....	39
5.1.8.2. Com o envolvimento parental.....	40
5.1.8.3. Com o envolvimento dos professores.....	40
5.1.8.4. Com a percepção da importância do Projecto.....	40
5.2. Estatística Inferencial: diferenças entre grupos.....	40
5.2.1. Por género.....	40
5.2.2. Por tempo no Projecto .....	41
5.2.3. Por turmas.....	42
 <b>Capítulo 6: Discussão</b> .....	45
6.1. Conclusões .....	55
6.2. Limitações .....	57
6.3. Sugestões para futuras investigações.....	57
 <b>Referências</b> .....	58
 <b>Anexos</b> .....	81
Anexo 1. Autorização da escola.....	A1
Anexo 2. Inquérito aplicado.....	A2



## **Capítulo 1: Introdução**

### **1.1. Problema:**

O incremento da qualificação dos portugueses constitui o principal desafio estratégico que se tem apresentado às políticas educativas. A educação e a formação são vistos como factores que contribuem para o desenvolvimento económico e tecnológico do país, para a coesão social, para o desenvolvimento pessoal e para o exercício pleno da cidadania. Por esse motivo, são inúmeros os estudos que ao longo dos últimos anos se têm debruçado sobre a problemática do insucesso e do abandono escolar e da relação entre estas duas problemáticas, expondo teorias, analisando indicadores e factores, definindo o perfil do aluno tipo e, por fim, apontando estratégias de intervenção que conduzam à diminuição efectiva destas taxas através da promoção de uma escolaridade de e com sucesso.

Se questionarmos qualquer membro da comunidade educativa sobre o que é que lhe suscita maior preocupação no sistema educativo, uma possível resposta será o insucesso escolar e, conseqüentemente, o abandono escolar. Estas problemáticas tornaram-se na grande preocupação dos actuais sistemas de ensino e requerem actualmente uma reavaliação. No caso português, ao longo das últimas duas décadas, estas problemáticas têm-se apresentado como recorrentes e preocupantes e têm sido alvo de medidas que visam tanto a redução do insucesso escolar como a melhoria do sucesso educativo.

É um problema social que preocupa pais, professores e alunos e que começa a ser mais falado em Portugal a partir dos anos 80. O insucesso escolar pode provocar a ruptura do jovem com a escola e conduzi-lo ao abandono escolar precoce, pois a sua auto-estima e a sua noção de auto-eficácia são afectadas e isso pode resultar em consequências nefastas quer a nível do percurso escolar, quer a nível da vivência em sociedade.

A magnitude do insucesso escolar tem vindo a despertar o interesse e o investimento dos investigadores com o intuito de compreender melhor este fenómeno para se definirem áreas de intervenção e estratégias que permitam a sua prevenção e/ou combate. Desde 1986 que se têm multiplicado os esforços, medidas e programas com o objectivo de assegurar o cumprimento, com sucesso, da escolaridade obrigatória de nove anos, presentemente de 12 anos, num plano simultâneo de diversidade e integração. Surgem, por isso, formas alternativas de educação / formação como

tentativas de garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente do seu ponto de partida, possam atingir o sucesso escolar e sócio-profissional. Janosz & Le Blanc (2007) questionam a prática que consiste em retirar do currículo regular os alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento, pois incorre nos riscos de etiquetagem. Ao contrário destes autores, acredito que, na impossibilidade de promover uma igualdade de oportunidades real, esta seja uma estratégia que permite diminuir o abandono escolar precoce dos jovens “em risco” e orientá-los em termos vocacionais e profissionais, evitando a sua exclusão escolar e, consequentemente, sócio-profissional. Uma outra crítica que se faz à criação destes projectos é que são muito dispendiosos, mas acredito que, como afirma Cadete (2006), deve ficar mais caro ao sistema ter jovens retidos mais do que uma vez no mesmo ano do que aplicar uma medida cirúrgica.

No PNAPAE (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar) são apontadas algumas das medidas e programas educativos enunciados e desenvolvidos desde a publicação da Lei nº 46/86 (LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo), dos quais destaco, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), os CA (Currículos Alternativos), os PETI (Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil), os PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) e os CEF (Cursos de Educação e Formação), pois são as medidas mais recentes e as que se assemelham mais com o objecto de estudo, o Projecto 12-15, implementado na Escola Intercultural e das Profissões da Amadora. Este Projecto constitui uma forma de promover a inclusão dos alunos marcados pelo insucesso escolar e em risco de abandono escolar precoce. É uma medida educativa implementada como uma forma de resposta à erradicação desta problemática bem como à necessidade de escolarização da população para promover o desenvolvimento e crescimento económico do país.

## **1.2. Contexto**

O Projecto 12-15 tem como finalidade não só contribuir para reduzir as taxas de abandono escolar no concelho da Amadora, mas também, consequentemente, os níveis de delinquência e criminalidade infanto-juvenil, possibilitando a integração social dos mesmos e das respectivas famílias. Pretende assim intervir em três áreas distintas, mas complementares: a escolar, a profissional e a pessoal / social. Resulta de uma parceria entre a Câmara Municipal da Amadora, o Ministério da Educação e o Ministério do

Trabalho e da Segurança Social. À Câmara Municipal cabe disponibilizar os espaços e materiais físicos necessários bem como a presença de uma psicóloga e assistente social, ao Ministério da Educação cabe assegurar a colocação do pessoal docente e ao Ministério do Trabalho e da Segurança Social cabe assegurar, através do Centro de Emprego da Amadora, a colocação dos mediadores / animadores.

Este Projecto tem por base o enquadramento legal dos PIEF (Despacho conjunto nº 171/2006) e dos CEF (Despacho conjunto nº 453/2004) com as devidas alterações e adaptações necessárias à especificidade do público-alvo. Trata-se de jovens com idades entre os 12 e os 15 anos que apresentam um percurso escolar marcado pelo insucesso repetido devido a inúmeros factores como a indisciplina, dificuldades ao nível da língua do país, falta de assiduidade, entre outras, e que podem vir a abandonar a escola sem a escolaridade obrigatória. Desenvolve-se ao longo de 2 ou 3 anos lectivos, dependendo da evolução do aluno, no final dos quais será apresentado um relatório de avaliação do mesmo. Abrange 4 turmas, de 15 alunos cada. A família e a criança/jovem assinam um contrato com a escola, que tem por base a aquisição da escolaridade obrigatória e o apoio social à sua família. A equipa do Projecto é constituída por 12 professores, 1 psicóloga, 1 técnica de acompanhamento, 2 formadores e 3 mediadores.

O currículo compreende actividades escolares, lúdicas, desportivas e artísticas e as aulas são leccionadas em par pedagógico (professor da disciplina e professor do 1º ciclo). As disciplinas curriculares são a Língua Portuguesa, o Inglês, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Física, beneficiando de apoio ao nível do 1º ciclo. As áreas disciplinares não curriculares são o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica, a Informática e a Actividade Desportiva. Beneficiam também de diversos ateliês no período da tarde, como por exemplo Artes Plásticas, Música e Cerâmica, de cariz obrigatório, e Capoeira e Horta Pedagógica, de cariz opcional. Pretende-se que os alunos aprendam a mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano e que possam regressar ao sistema de ensino regular, técnico-profissional ou cursos de educação e formação.

### **1.3. Propósito do estudo**

As investigações têm revelado que existe uma correlação positiva entre as capacidades cognitivas e o desempenho escolar, mas estas não são suficientes para

compreender o fenómeno do insucesso escolar e definir estratégias de prevenção. Actualmente, no que respeita às características inerentes ao aluno, para além das suas capacidades cognitivas, outras variáveis importantes começam a ganhar relevância na explicitação e combate ao insucesso escolar, nomeadamente, os aspectos de natureza motivacional, uma vez que as percepções que os alunos têm de si próprios e do seu ambiente escolar influenciam o seu envolvimento na escola e o seu desempenho académico. Os alunos que se sentem ligados à escola sentem-se mais motivados para a sua aprendizagem e possuem expectativas académicas mais elevadas. Por esse motivo, surgiu a ideia de estudar o nível de envolvimento escolar dos alunos deste Projecto.

Pretende-se estudar o seu envolvimento na escola e no seu processo de aprendizagem a nível emocional, comportamental e cognitivo, a relação deste envolvimento com determinadas características contextuais (envolvimento parental e dos professores) e individuais (sentido de auto-eficácia académica) e, principalmente, analisar a importância que os alunos dão ao Projecto 12-15, tentando-se perceber se esta está relacionada com o envolvimento escolar dos mesmos.

## Capítulo 2: Enquadramento teórico

### 2.1. Insucesso Escolar

A partir dos anos 60, a educação é concebida como um instrumento económico indispensável ao desenvolvimento e ao progresso do país, por isso os Estados apostam na educação e na qualificação da sua população. Ocorre então a massificação do ensino com a convicção de que a escola é um factor de igualdade de oportunidades, garantindo o acesso de todos independentemente da sua origem social. O objectivo principal é promover uma sociedade meritocrática, em que o futuro depende do mérito de cada um, já que todos estão sujeitos às mesmas exigências, tentando-se suprimir os impedimentos de origem social. No entanto, como cita Seabra (2009), conceber um sistema educativo escolar capaz de avaliar o mérito de cada um independentemente da sua origem social e hierarquizar em relação exclusiva com esse mérito é impossível (Duru-Bellat), pois “a igualdade de oportunidades só pode ser aproximada e nunca completamente alcançada” (Coleman, 1968 cit. por Seabra, 2009, p. 80). Os alunos provenientes de estratos sociais mais baixos com um capital cultural mais reduzido sentem mais dificuldades em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do que os alunos provenientes de estratos sociais médio-alto, que provêm de meios que estimulam o desenvolvimento sócio-cognitivo, promovem a valorização da escola a nível futuro e o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem.

Esta desigualdade acaba por resultar em percursos escolares marcados por várias retenções, pois estes alunos ao sentirem que não conseguem acompanhar a complexidade das diferentes matérias e, também, devido a uma certa falta de estímulo e acompanhamento parental, acabam por se desinteressar em relação às questões escolares. Da falta de êxito escolar e do predomínio de resultados pouco satisfatórios surge o conceito de “insucesso escolar”, que é uma temática complexa e multiforme, cujas causas e medidas de remediação são de difícil definição e concretização. Podemos, então, falar em insucesso e abandono escolar como uma das consequências imediatas da massificação escolar.

O insucesso escolar é entendido como o baixo rendimento escolar dos alunos ou a falta de êxito destes no processo ensino-aprendizagem. Estes acabam por reprovar e, conseqüentemente, a experenciação repetida de insucesso escolar pode conduzir ao abandono escolar. É um problema social que preocupa pais, professores e alunos e que começa a ser mais falado em Portugal a partir dos anos 80.

Ao longo dos tempos, foram surgindo diferentes teorias explicativas do insucesso escolar. Até final dos anos 60, reinou a teoria dos “dons” que explica o insucesso escolar através da falta de aptidões, isto é, “(...) é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais.” (Benavente, 1990, p. 716). No final dos anos 60, surge a teoria do *handicap* sócio-cultural, que explica o insucesso dos alunos pelo capital cultural que possuem à entrada na escola. Como Benavente (1990) explicita o sucesso / insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. Esta teoria parece destacar “o papel reprodutor da escola (...) que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais” (p.716). Após o início dos anos 70, irrompe a teoria sócio-institucional, a qual destaca o papel da instituição escolar na compreensão do insucesso do aluno, ou seja, as suas práticas educativas. Através da evolução das diferentes teorias, podemos constatar que se passa de uma teoria que centra a questão no aluno e na sua falta de capacidades para uma teoria que, de certa forma, desculpabiliza o aluno e enfatiza a questão da origem social e familiar. O que depreendemos é que o insucesso escolar é um tema complexo e as suas causas são diversas e pouco concretas, mas a sua maioria está relacionada com factores ligados ao próprio aluno, a determinadas circunstâncias familiares e à escola.

O insucesso e o abandono escolar tornaram-se um problema dos actuais sistemas de ensino e, presentemente, requerem uma reavaliação. No caso português, ao longo das últimas duas décadas, esta problemática apresenta-se como recorrente e preocupante e tem sido alvo de medidas que visam tanto a redução do insucesso escolar como a melhoria do sucesso educativo. Actualmente, no que respeita às características inerentes ao aluno, para além das capacidades cognitivas dos alunos, outras variáveis importantes começam a ganhar relevância na explicitação e combate ao insucesso escolar, nomeadamente, os aspectos de natureza motivacional. Dentro destas variáveis motivacionais que assumem um papel proeminente na explicitação e definição de estratégias de prevenção e combate ao insucesso escolar, promovendo desta forma o desempenho escolar dos alunos, salienta-se o envolvimento escolar destes e o seu sentido de auto-eficácia académica.

## **2.2. Insucesso/abandono escolar e o envolvimento dos alunos**

Os alunos desfavorecidos e/ou pertencentes a minorias étnicas, historicamente, revelam taxas de insucesso e abandono escolar mais elevadas. Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter e Dornbusch (1990) referem que os factores de insucesso e abandono escolar podem ser agrupados em várias categorias principais: demográficas, escolares, familiares e individuais. Muitos destes factores são descritivos e estruturais pelo que revelam pouco sobre os processos subjacentes que realmente conduzem ao abandono.

Os autores Appleton, Christenson e Furlong (2008) referem que o envolvimento é considerado o modelo teórico preliminar para compreender o insucesso/abandono escolar e é necessário para promover a conclusão da escolaridade obrigatória. As tentativas para combater o insucesso e o abandono escolar têm conduzido a um aumento do interesse em relação ao envolvimento (Christenson & Thurlow, 2004; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson et al., 2003). Finn (1989) ressalva também a utilidade do envolvimento para identificar os processos progressivos que conduzem o aluno a desligar-se da escola.

Estas perspectivas vão de encontro à noção de que o abandono escolar não é um acontecimento repentino, mas um processo que vai evoluindo ao longo dos anos com o insucesso escolar repetido. Mas, se o abandono escolar envolve um processo gradual de afastamento (não-envolvimento) da escola, a conclusão da escolaridade pode ser facilitada se houver uma continuidade ou um aumento do envolvimento escolar dos alunos. O envolvimento pode ser visto como o caminho a seguir para influenciar resultados importantes relacionados com a escola, através de processos motivacionais ou de outros constructos. Este impulsiona um meio para intervir aquando da detecção dos primeiros sinais de afastamento do alunos em relação à escola e esta questão levou os investigadores a focarem a sua atenção no envolvimento dos alunos como um alvo crítico no que respeita a esforços de intervenção (Christenson, Sinclair, Lehr & Godber, 2001). No entanto, muitos investigadores ressaltam que o envolvimento deve focar a sua atenção em variáveis passíveis de serem alteradas e que podem ajudar a aumentar as taxas de conclusão da escolaridade (Christenson et al., 2001; Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow, & Usinger, 1995; Doll, Hess, & Ochoa, 2001 cit. por Appleton et al., 2008), salientando-se o papel da escola, da família e dos pares numa tentativa de definição concreta de envolvimento.

### 2.3. Noção de envolvimento escolar

A curta história do estudo do envolvimento, vinte e dois anos aproximadamente, salienta a necessidade de uma definição clara, por isso a comunidade de investigação tem-se debatido por definir adequadamente o conceito “envolvimento”. A literatura teórica e de investigação sobre o envolvimento geralmente reflecte o pouco consenso em relação às definições e abrange variações substanciais sobre a forma como o envolvimento é operacionalizado e medido. Como refere Blumenfeld, citado por Appleton et al. (2008), o envolvimento é um constructo potencialmente importante e útil, mas necessita de clareza conceptual e constância.

O envolvimento descreve a energia em acção, a relação que se estabelece entre o indivíduo e a actividade que lhe é proposta em função do contexto e esta pode ser positiva (envolvido, comprometido) ou negativa (alienado, desinteressado). De acordo com Fredricks et al. (2004), o envolvimento pode ser descrito através de três componentes essenciais: a comportamental, a emocional e a cognitiva, que compreendem uma série de indicadores de envolvimento (sentido de pertença/ligação à escola, sentido de auto-eficácia para a aprendizagem, expectativas de sucesso, entre outros)

A componente comportamental envolve a participação e o envolvimento dos alunos nas actividades escolares e extracurriculares, bem como a postura adoptada pelos alunos durante a resolução das actividades. Por exemplo, a adopção de uma conduta correcta ou a ausência de comportamentos desviantes, o cumprimento das normas, o envolvimento nas tarefas, a persistência, a atenção e a participação.

A componente emocional está relacionada com a identificação com a escola, a criação de laços com a escola, com os elementos que compõem o ambiente escolar, o sentido de pertença à escola e as reacções afectivas na sala (interesse, alegria). Envolve também as reacções afectivas e emocionais dos alunos perante as actividades propostas (interesse, felicidade, bem-estar, desgosto, ansiedade, frustração são exemplos de tais reacções) e a valorização das aquisições escolares.

A componente cognitiva compreende o investimento psicológico do aluno na aprendizagem, o estabelecimento de objectivos de aprendizagem, o uso de estratégias e o esforço. Implica o esforço empreendido pelo aluno para compreender o que é estudado e para atingir níveis mais elevados de compreensão sobre determinado tópico de estudo, ou seja, o aluno envolvido cognitivamente não se contenta em fazer o mínimo solicitado pela actividade ou pelo professor. Ele não faz a actividade por



obrigação ou somente pela avaliação dada pelo professor, mas pela vontade de compreender realmente e de aprender. Fredricks et al. (2004) alertaram para o facto da palavra esforço estar presente tanto na avaliação da componente comportamental como na avaliação da componente cognitiva. No entanto, o esforço relacionado com o nível cognitivo está voltado para a aprendizagem e para o domínio de determinado conteúdo enquanto o esforço empregue ao nível comportamental diz respeito ao envolvimento do aluno com a actividade escolar durante a sua execução.

O uso destes termos varia entre os investigadores. Por exemplo, Fredericks et al. (2004) aponta o interesse como uma forma de envolvimento emocional, mas os relatórios do *Programme for International Student Assessment* (PISA), que consagram uma perspectiva internacional sobre motivação e envolvimento, vêem o interesse como motivação e os conceitos de auto-regulação e o uso de estratégias abrangidos pela componente cognitiva são entendidos como estratégias de controlo.

Fredricks et al. (2004) argumentam sobre a importância de considerar o carácter multidimensional do envolvimento. Estes pesquisadores defendem que o comportamento, a emoção e a cognição não são processos isolados, mas inter-relacionados dinamicamente. Este estudo adopta esta perspectiva de que as formas de envolvimento são interdependentes, pois é mais provável que os alunos com atitudes positivas em relação à aprendizagem (envolvimento emocional) adoptem uma postura correcta (envolvimento comportamental) e estratégias eficazes de aprendizagem (envolvimento cognitivo). Considera-se também que o carácter multidimensional do envolvimento permite apresentar uma descrição mais integrada e completa sobre a maneira como os alunos se envolvem no seu processo de aprendizagem.

Inicialmente, os estudos enfatizaram as definições unidimensionais do termo, focando a sua atenção numa das suas componentes, comportamental, cognitiva ou emocional. Actualmente, os trabalhos mais recentes focam a sua atenção numa abordagem multidimensional do envolvimento que abranja simultaneamente conhecimentos das diferentes componentes.

A compreensão do envolvimento como um constructo teórico é ainda pobre. A literatura sobre este conceito tem sido uma amálgama de estudos que analisam dimensões individuais do termo. Actualmente, os investigadores têm insistido numa definição multidimensional do envolvimento. Fredricks et al. (2004) afirmaram que a maioria da literatura de investigação da última década tratou o envolvimento como um conceito estático com três componentes (comportamental, emocional e cognitiva)

separadas e distintas e erroneamente assumiram que o estudo de uma componente ajudaria a compreender o envolvimento como um todo. Esta perspectiva estática do envolvimento sugeria uma relação linear entre programas / intervenções educacionais e a melhoria do envolvimento dos alunos.

A mudança aconteceu essencialmente no afastamento das definições unidimensionais do envolvimento e na aproximação de noções multidimensionais do envolvimento que combina dois ou mais aspectos do envolvimento no mesmo estudo. Alguns estudos mais recentes que adoptaram uma abordagem multidimensional analisaram as ligações entre mais do que um tipo de envolvimento (emocional e comportamental). Uma vez que já foi provado que o envolvimento comportamental está relacionado com o desempenho escolar, os investigadores tentam agora provar que outros tipos de envolvimento (emocional ou cognitivo) podem também melhorar indirectamente esse desempenho, melhorando primeiro o envolvimento comportamental.

Chegou-se ao consenso de que representar o envolvimento como um conceito estático com componentes separadas e distintas (cognição, comportamento e emoção) negligencia as relações essenciais entre os jovens, entre os jovens e os adultos, as suas identidades e os contextos nos quais vivem e aprendem. As definições multidimensionais do envolvimento podem ajudar a consolidar a miscelânea de abordagens do conceito envolvimento e podem proporcionar um poder explicativo maior (Yonezawa, Jones & Joselowsky, 2009).

Yonezawa et al. (2009) remetem para a investigação de Glanville e Wildhagen (2007) que conduziram uma análise factorial confirmatória (CFA) sobre as investigações anteriores do envolvimento para testar se os indicadores usados eram medidas aceitáveis dos tipos de envolvimento que diziam medir e constataram que somente o modelo mais recente de Finn e Voelkl (1993), que adoptou uma abordagem multidimensional do envolvimento escolar, era o mais adequado. A abordagem multidimensional do envolvimento pode ajudar a encaminhar esta área de investigação para a produção de dados empíricos que vai para além das relações correlacionais e sustenta a reivindicação de que se melhorarmos o envolvimento dos alunos, vamos aumentar o desempenho escolar dos mesmos. A abordagem unidimensional que encara o envolvimento como tendo partes distintas, infelizmente resultou numa compreensão pouco satisfatória sobre a forma como os jovens se tornam mais envolvidos na sua aprendizagem e sobre como remediar o seu afastamento.

## 2.4. Importância do estudo do Envolvimento Escolar

Uma vez que as escolas ainda dão uma grande importância aos níveis de desempenho escolar, a forma como os alunos adquirem o conhecimento ao longo do processo de aprendizagem tornou-se uma preocupação primordial. Chapman (2003), citando Wigfield, salienta que, nos últimos anos, se registou um reavivar do interesse pelos mecanismos através dos quais as respostas afectivas dos alunos às tarefas modelam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das suas capacidades. Deste modo, o interesse dado ao estudo do envolvimento faz sentido, uma vez que muitos acreditam que o envolvimento é essencial para o sucesso escolar.

Vários investigadores, professores e responsáveis por políticas educativas, há já alguns anos, têm focado a sua atenção no envolvimento dos alunos na escola e nas actividades escolares, pois é de extrema importância envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, uma vez que vários estudos fazem referência à existência de uma estreita relação entre o envolvimento, o desempenho escolar e o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos (Ainley, 1993; Borges, Júlio & Coelho, 2005; Connell, Spencer & Aber, 1994; Finn & Rock, 1997; Marks, 2000; Singh, Granville & Dika, 2002).

Sabe-se que o envolvimento dos alunos nas actividades escolares pode ser influenciado por modificações referentes ao contexto (Fredericks et al., 2004), por exemplo, factores como o estatuto sócio-económico, a educação parental, a etnia, a idade do aluno e o sexo, factores que não são tão passíveis de serem manipulados como alguns factores escolares, por isso é importante identificar os factores escolares modificáveis que podem afectar o envolvimento do aluno. A escola pode fazer a diferença no envolvimento do aluno. A nível do contexto de sala de aula, importam as relações professor-aluno, o tipo de pedagogia, o ambiente de aprendizagem (regras de conduta, definição de metas, expectativas de sucesso) e, a nível do contexto escola em geral, interessam o tipo de liderança, o tipo de ensino, a cultura escolar, o envolvimento dos encarregados de educação e a sua organização (Finn, Pannozzo, & Achilles, 2003; Kindermann, 2007; Marks, 2000; Newmann, 1992; Skinner & Belmont, 1993).

O estudo do envolvimento permite compreender as relações que os alunos estabelecem com o seu processo de aprendizagem do ponto de vista comportamental, emocional e cognitivo; compreender quais os factores que contribuem ou inibem o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem; identificar os elementos do contexto que contribuem ou que dificultam o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem. Assim, cria-se a possibilidade de interferir de maneira consciente e

com maior segurança sobre diferentes elementos do contexto a fim de potencializar o envolvimento dos alunos nas actividades escolares. Melhorar os níveis de envolvimento dos alunos nas actividades é uma meta importante para a melhoria da aprendizagem destes, tendo em vista os inúmeros resultados de pesquisa que mostram a ligação entre envolvimento e aprendizagem (Ainley, 1993; Borges, Júlio & Coelho, 2005; Connell, Spencer & Aber, 1994; Finn & Rock, 1997; Marks, 2000; Singh, Granville & Dika, 2002).

Simons-Morton e Rusan (2009) citam alguns estudos para sustentar que no que diz respeito a alunos mais envolvidos, que querem ser bem-sucedidos e que estão adaptados à escola, é mais provável que se esforcem, que tenham um bom desempenho escolar e é menos provável que desistam e se envolvam em comportamentos anti-sociais em relação àqueles que estão desmotivados ou não-envolvidos com a escola (Andrews & Duncan, 1997; Bryant, Schulenberg, O'Malley, Bachman, & Johnston, 2003; McNeeley, Nonnemaker, & Blum, 2002; Resnick, Harris, & Blum, 1993; Simons-Morton, Crump, Haynie, Saylor, 1999; Steinberg & Avenevoli, 1998). Portanto, se melhorarmos o envolvimento escolar é possível aumentar o desempenho académico e reduzir os problemas de indisciplina. Por isso, é importante identificar os factores que influenciam o envolvimento para melhorarmos através deste o desempenho escolar. No geral, pensa-se que os aspectos relacionados com o envolvimento escolar respondem a factores contextuais e ambientais, como o clima da escola, o ambiente na sala de aula, as relações sociais com os professores e os pares (Fredricks et al., 2004; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Chen, 2005).

## **2.5. Formas de medir o Envolvimento Escolar**

Os instrumentos utilizados para medir o envolvimento dependem dos objectivos da investigação. Podem ser utilizadas escalas de medição de auto-percepções através de questionários, através do estímulo de lembranças de experiências de aprendizagem, entrevistas, escalas de classificação utilizadas pelos professores e outras medidas comportamentais, como o tempo gasto numa determinada actividade, tipos de actividade seleccionadas; persistência face às dificuldades, intensidade da atenção e tempo dispendido na tarefa, a assiduidade e a conclusão da escolaridade.

Os questionários de auto-percepção são os mais eficientes e a forma mais económica de medir o envolvimento definido por variáveis como o interesse, a auto-eficácia, estratégias de leitura e expectativas de sucesso, podendo ser apoiados pelas

classificações dos professores ou através da observação. Quando o objectivo da investigação é identificar especificamente como as variáveis do envolvimento influenciam a aprendizagem e as aquisições, são necessárias técnicas de medição mais intensivas.

As pesquisas que investigam o envolvimento comportamental e o envolvimento cognitivo dos alunos, geralmente, utilizam questionários que são dirigidos aos professores e aos próprios alunos. Também são comuns os estudos que empregam a observação em sala de aula. As técnicas observacionais, que são utilizadas na investigação do envolvimento comportamental e do envolvimento cognitivo dos estudantes, envolvem o uso de indicadores sobre a maneira como os alunos se relacionam com as actividades que lhes são propostas. Para investigar o envolvimento cognitivo, por exemplo, Helme & Clark cit. por Fredricks et al., (2004) observaram o auto-monitoramento, as trocas de impressões, as propostas de resolução e as justificativas a respostas dadas por alunos durante a resolução de actividades em aulas de Matemática. A investigação do envolvimento emocional é feita, normalmente, através de questionários aplicados aos estudantes (Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris, 2003).

Os itens que compõem os questionários utilizados na avaliação do envolvimento comportamental, emocional e cognitivo são construídos a partir da definição de cada tipo de envolvimento. De acordo com Fredricks et al. (2004), muitos pesquisadores constroem questionários que combinam comportamento, emoção e cognição numa única escala.

## **2.6. Estudos sobre o envolvimento escolar**

Muitos dos trabalhos sobre o envolvimento mostram como os elementos contextuais interferem/influenciam a relação que os alunos estabelecem com a escola do ponto de vista comportamental, emocional e cognitivo. Existem três elementos do contexto que merecem ser destacados: a escola, a família e o grupo de pares. De acordo com Fredricks et al. (2003), a maioria dos estudos presentes na literatura investigou de que forma a dimensão comportamental ou a dimensão cognitiva do envolvimento está relacionada com o desempenho escolar. Poucos são os estudos que investigaram o papel da dimensão emocional do envolvimento sobre o desempenho escolar dos alunos.

### **2.6.1. Envolvimento escolar dos alunos e o contexto escolar**

Muitos estudos investigaram a forma como o envolvimento dos alunos é influenciado por factores contextuais como: a percepção do apoio do professor, as relações estabelecidas entre pares, o ambiente da sala de aula, o incentivo à autonomia e as características das actividades propostas aos alunos, elementos que podem interferir na relação que os alunos estabelecem com as actividades que lhe são propostas (Finn et al., 2003; Kindermann, 2007; Marks, 2000; Newmann, 1992; Skinner & Belmont, 1993). Também Finn e Voelkl (1993) levaram a cabo um estudo que pretendia identificar as características estruturais ou reguladoras da escola que estavam associadas a níveis mais elevados de envolvimento em alunos do 8º ano considerados em risco e concluíram que os níveis de envolvimento podem ser afectados por determinadas características do ambiente escolar.

Simons-Morton e Rusan (2009) referem alguns estudos que demonstraram a influência de alguns factores que estão associados a várias dimensões do envolvimento escolar, nomeadamente, a ligação à escola (Resnick et al., 1993), o clima da escola (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Barber & Olsen, 2004; Eccles et al., 1996) e a adaptação à escola (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997; Simons-Morton & Crump, 2003).

### **2.6.2. Envolvimento escolar dos alunos e o envolvimento do professor**

Existem outros trabalhos que também demonstraram a importância do apoio prestado pelo professor aos alunos para que estes se envolvam de maneira satisfatória nas actividades, quer trabalhem individualmente quer trabalhem em pequenos grupos (Brewster, A. & Bowen, G., 2004; Julio, Vaz & Faria, 2006; Skinner & Belmont, 1993; Turner et al., 1998). Skinner e Belmont (1993) verificaram que a autonomia concedida aos alunos, a clareza de objectivos por parte do professor e o envolvimento do professor com os alunos, do ponto de vista afectivo e cognitivo, contribuíram positivamente para o envolvimento destes. Os resultados indicam que a maneira como o professor interagiu com os alunos e a percepção que os alunos tiveram sobre as interacções com o professor estão relacionadas com os níveis de envolvimento comportamental e emocional apresentados por eles no decorrer da actividade. Assim, a percepção dos alunos sobre a actuação do professor e a actuação do professor em si têm efeito interactivo sobre o envolvimento escolar do aluno.

Os resultados do estudo conduzido por Turner et al. (1998) sugerem que os alunos apresentam maior envolvimento comportamental, emocional e cognitivo quando o professor insiste para que as ideias relacionadas com a actividade proposta sejam compreendidas, concede maior autonomia aos alunos no processo de resolução da mesma e oferece o apoio necessário à concretização dos objectivos da actividade. Os resultados apresentados por Skinner e Belmont (1993) e Turner et al. (1998) mostram-nos a importância do professor conseguir criar um ambiente de aprendizagem desafiador e estimulante e, simultaneamente, oferecer as condições necessárias para o sucesso dos estudantes nesse ambiente. Considera-se que a percepção dos alunos sobre o apoio do professor assume um papel importante sobre o envolvimento. No entanto, acredita-se também na possibilidade de existirem situações em que o professor oferece o apoio adequado aos alunos, mas estes não o percebem com bons olhos. A colocação de desafios e a exigência da compreensão de conceitos e ideias relacionadas com a actividade, se não forem bem doseadas, podem levar os alunos a sentirem-se sobrecarregados e, conseqüentemente, ao não-envolvimento.

### **2.6.3. Envolvimento escolar dos alunos e o envolvimento parental**

As investigações que têm em consideração os resultados escolares sugerem várias formas através das quais as famílias influenciam o desempenho escolar dos alunos, entre as quais se destacam o envolvimento parental e os estilos parentais.

Como referido por Finn (1998), tanto os educadores como os responsáveis por reformas e intervenções educativas têm recomendado o fomento da participação parental nas escolas e apontado o envolvimento parental como um factor bastante importante para a reforma das políticas educativas. Até aos anos 60, acreditava-se que o estatuto económico e a estrutura familiar estavam relacionados com o desempenho escolar, mas posteriormente começou a verificar-se que as práticas educativas adoptadas pelos pais estavam mais relacionadas com os diferentes níveis de desempenho revelados pelos alunos. Os pais pertencentes a um estatuto sócio-económico mais elevado é mais provável que estejam mais envolvidos com a educação escolar dos seus filhos do que os pais pertencentes a um estatuto sócio-económico mais baixo. Estes pais melhoram o desempenho escolar dos seus filhos porque passam mais tempo com eles e ajudam-nos na resolução dos trabalhos escolares, o que por sua vez vai ajudar ao desenvolvimento cognitivo dos mesmos e à formação de capital humano. Os estilos parentais que

fomentam a boa comunicação, a responsabilização e o apoio também parecem influenciar o desempenho.

Esta posição já foi corroborada pelos dados empíricos resultantes de algumas investigações que demonstraram que determinadas práticas parentais estão relacionadas com o desempenho académico dos alunos. O envolvimento parental está relacionado com uma série de actividades que têm impacto directo na motivação, no comportamento e na aquisição de conhecimentos. A investigação tem provado que o envolvimento dos pais ajuda os alunos a alcançar notas mais elevadas, a ir à escola regularmente e a realizar os trabalhos escolares. Aumenta também a motivação e a auto-estima, conduz os alunos a adoptar atitudes positivas em relação à escola, ajuda-os a desenvolver competências sociais e a adaptarem-se bem à escola.

O estudo de Clark, citado por Finn (1998), analisou um grupo de 10 alunos afro-americanos pertencentes a lares desfavorecidos que demonstravam diferenças a nível do sucesso académico, metade tinha um percurso marcado pelo insucesso e outra metade revelava sucesso académico. Os investigadores tentaram perceber o que estava na base destas diferenças uma vez que ambos os grupos pertenciam a um estatuto sócio-económico baixo, que se acreditava condicionar negativamente o desempenho escolar. Chegaram à conclusão de que a diferença recaía nas práticas educativas. Os pais dos alunos com sucesso assumiam estilos distintos de interagir com os seus filhos, providenciando um ambiente de apoio emocional e de encorajamento quando os seus filhos experienciavam situações de insucesso e assumiam práticas regulares de controlo/ajuda na realização das tarefas escolares e na aquisição de estratégias de aprendizagem.

Wang, Haertel e Walberg (1993) afirmam que os resultados da investigação extensiva apontam o ambiente familiar como uma das influências mais importantes do desempenho académico.

Os investigadores identificaram três tipos de envolvimento parental que estão relacionados com o desempenho escolar: controlo e organização regular do tempo da criança, apoio na realização dos trabalhos escolares e discussão dos assuntos escolares. Os pais devem estar disponíveis para ouvir não só os sucessos mas também os fracassos escolares e adoptarem uma atitude de apoio, de encorajamento e de persistência quando os trabalhos escolares não correm bem ou as relações interpessoais na escola são problemáticas (Clark, 1983; Lamborn, Brown, Mounts & Steinberg, 1992; Steinberg, 1996 citados por Finn, 1998). As crianças cujos pais conversam regularmente sobre



assuntos escolares tendem a obter um melhor desempenho escolar do que aqueles cujos pais raramente conversam com eles (Astone & McLanahan, 1991; Ho & Willms, 1996; Finn, 1993).

Carter, McGee, Taylor & Williams (2007) mostraram no seu estudo que havia uma relação significativa entre os níveis de ligação à família e o envolvimento escolar, isto é, os adolescentes que revelaram maiores níveis de ligação à família também revelaram níveis mais elevados de envolvimento escolar.

Mo e Singh (2008) estudaram o efeito das relações pais-alunos e o envolvimento destes sobre o envolvimento cognitivo, comportamental e emocional dos alunos na escola e, consequentemente, no desempenho escolar. Os resultados confirmaram a importância e a significância do envolvimento dos pais no envolvimento e desempenho escolar dos alunos do Ensino Básico. Estes investigadores referem também outro estudo que reforça a influência do envolvimento parental no desempenho escolar: o estudo de Keith, Keith, Bickley, Trivette & Singh (1993) que mostra que, de todas as componentes do envolvimento parental, o estímulo e a transmissão de uma aspiração educacional maior para os seus filhos têm os efeitos mais fortes sobre o seu desempenho escolar. O estudo de Pomerantz, Moorman & Litwack (2007) descobriu que o envolvimento comportamental dos pais aumenta o desempenho escolar porque fomenta a motivação e o envolvimento dos alunos na escola.

Steinberg, Lamborn, Dornbusch e Darling (1992) analisam o impacto do estilo parental autoritativo e do envolvimento parental na educação escolar bem como o impacto do encorajamento parental para ser bem-sucedido no desempenho escolar dos seus filhos, numa amostra heterogénea a nível étnico e sócio-económico. Os resultados indicaram que o estilo parental autoritativo tem um impacto significativo no desempenho escolar do adolescente e também no envolvimento durante o ensino secundário. Este estilo parental é um preditor signifiicante tanto do desempenho escolar como do envolvimento escolar. Steinberg et al. (1992) citam também outros estudos recentes que corroboram a ideia de que os adolescentes que crescem em lares com práticas educativas *autoritativas* têm um melhor desempenho escolar que os seus pares (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch, 1991). Em geral, os estudos indicam que os alunos cujos pais estão mais envolvidos na sua educação escolar conseguem melhores notas na escola.

Embora este não tenha sido o foco principal do estudo de Steinberg et al. (1992), as análises sugerem que as práticas educativas estudadas podem ter um menor impacto no desempenho dos alunos afro-americanos do que entre outros grupos étnicos. Os esforços destes pais não produzem o mesmo tipo de resultados positivos no desempenho escolar destes alunos, uma razão que pode explicitar esta questão, segundo estes autores, é a possibilidade do desempenho escolar destes alunos ser especialmente influenciado pelos seus pares e estas influências poderem destruir ou enfraquecer os efeitos positivos das práticas parentais.

Pode-se, então, concluir que o envolvimento dos pais tem efeitos significativos no envolvimento escolar dos filhos. Os pais mais envolvidos motivam os seus filhos para se envolverem mais no seu trabalho escolar e, por sua vez, o envolvimento dos alunos na escola vai conduzir a um melhor desempenho. Por isso, os pais devem participar na educação / aprendizagem dos seus filhos e manterem-se envolvidos diariamente na vida destes apesar da crescente independência dos adolescentes. As razões para os pais não se envolverem na educação dos seus filhos podem estar relacionadas com as experiências escolares negativas experienciadas pelos pais e com os compromissos profissionais, que dificultam a tarefa de se envolverem na escola e na realização dos trabalhos escolares.

## **2.7. O sentido de auto-eficácia e o envolvimento escolar**

### **2.7.1. Definição e características da auto-eficácia**

As elevadas taxas de insucesso ou abandono escolar são, muitas vezes, atribuídas à falta de interesse ou motivação dos alunos. A motivação no contexto escolar tem sido considerada um factor importante para estabelecer o nível e a qualidade da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Segundo a teoria da auto-determinação, pode-se falar em dois tipos de motivação: a intrínseca, quando a acção é impulsionada pelo interesse e curiosidade, e a extrínseca, quando a acção é despoletada por condicionantes do meio, como uma recompensa.

A ausência ou um nível baixo de motivação acarreta falta de interesse, de esforço e de investimento por parte do aluno. Pressupõe-se que um aluno que esteja

motivado se mostre activamente envolvido no processo de aprendizagem, revele interesse, persista em tarefas que se revelem desafiadoras, despenda um maior esforço e use estratégias adequadas para desenvolver novas competências de compreensão e de domínio (Bzuneck, 2001 cit. por Martinelli & Sassi, 2010). Assim sendo, os constructos motivacionais assumem um papel fundamental na compreensão e explicitação dos factores que influenciam o desempenho escolar e, ao nível da intervenção, ajudam a definir estratégias para aperfeiçoar a adaptação à escola e os níveis de desempenho dos alunos (Neves & Faria, 2007). Embora existam diversos constructos motivacionais, a auto-eficácia é a chave para promover o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

O constructo da auto-eficácia tem uma história relativamente curta que começou com a publicação de Bandura, *Toward a unifying theory of behavioral change* (Pajares, 1996). Desde então, os princípios da auto-eficácia têm vindo a ser testados nos mais variados contextos devido à amplitude de comportamentos dos indivíduos que podem ser influenciados pelas crenças de auto-eficácia, e a importância do seu papel tem sido sustentada por uma série de descobertas nos mais variados campos de investigação.

Bandura (1994) definiu a auto-eficácia como as crenças que as pessoas têm acerca das suas capacidades para produzir determinados níveis de desempenho com sucesso. As expectativas ou crenças de auto-eficácia referem-se, assim, a um julgamento pessoal das próprias capacidades para realizar as acções necessárias para atingir determinado objectivo e não às reais capacidades apresentadas pelos indivíduos, envolvendo ainda uma avaliação pessoal da eficiência para as utilizar adequadamente com vista à solução de determinados problemas, tarefas ou situações (Bzuneck, 2001b). A expressão que melhor elucida este conceito é “Eu consigo fazer...” determinada tarefa.

As crenças de auto-eficácia determinam a forma como as pessoas sentem, pensam, motivam e comportam. Este constructo pode ser influenciado pelas interacções entre determinadas características pessoais, o comportamento e o meio. A forma como os indivíduos interpretam os resultados do seu desempenho desenvolve e altera o seu ambiente e, por sua vez, as suas auto-crenças desenvolvem e alteram os desempenhos que se seguem, o que cria interacções que resultam numa reciprocidade triádica (fig.1). Os indivíduos são vistos como produtos e produtores do seu próprio ambiente e dos seus sistemas sociais (Pajares, 1996).

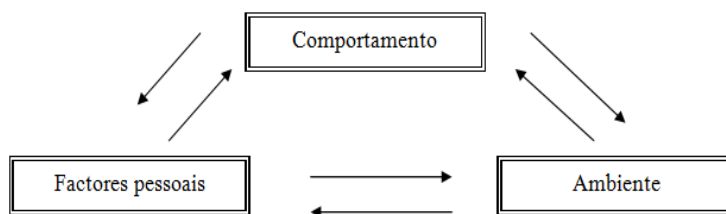


Fig.1: Determinismo recíproco de Bandura (1986) adaptado de Pajares (1996)

As crenças de auto-eficácia influenciam as aspirações e o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação, a perseverança face às dificuldades, a resiliência às adversidades, relacionando-se com a qualidade de pensamento analítico, a atribuição causal para sucesso/fracasso e a vulnerabilidade para o stress e a depressão (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000). Os estudos em geral têm analisado a forma como os factores ambientais e pessoais afectam a auto-eficácia e como a auto-eficácia influencia a aprendizagem, a motivação e o desempenho escolar (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

As pessoas com elevado sentido de auto-eficácia acreditam que possuem as competências necessárias para alcançar as metas definidas ou que são capazes de as adquirir, melhorando o seu desempenho (Medeiros et al., 2000).

De acordo com Bandura (1977), as expectativas de auto-eficácia podem ser diferenciadas em função de três dimensões: a magnitude, a força e a generalidade. A magnitude refere-se ao grau de dificuldade das tarefas que o indivíduo acredita que é capaz de executar com sucesso (Bandura, 1977; Pina Neves, 2007). Os indivíduos que têm uma elevada confiança nas suas capacidades encaram as tarefas difíceis como desafios a superar e não como ameaças a evitar. Este tipo de perspectiva fomenta a motivação intrínseca e um profundo envolvimento nas actividades. Quando experienciam o fracasso aumentam e/ou mantêm os seus esforços e rapidamente recuperam o sentido de eficácia uma vez que atribuem o fracasso a um esforço insuficiente, a um conhecimento deficiente e/ou a competências que podem ser adquiridos. Pelo contrário, as pessoas que duvidam das suas capacidades evitam tarefas difíceis porque as encaram como uma possível ameaça. Possuem baixas aspirações e um fraco compromisso com os objectivos que definem para si e quando confrontados com tarefas difíceis, bloqueiam nas suas incapacidades pessoais, nos obstáculos que irão encontrar, e em todos os tipos de resultados adversos em vez de se concentrarem em como realizar as tarefas com sucesso. Têm tendência a diminuir os seus esforços,

desistem facilmente perante as dificuldades e demoram muito tempo a recuperar o seu sentido de eficácia após o fracasso. Encaram o fraco desempenho como falta de competências e a maioria das vezes não precisam de experienciar o insucesso inúmeras vezes para perderem a crença nas suas capacidades.

A generalidade refere-se ao facto das expectativas poderem ser circunscritas a um domínio de realização específica ou mais geral (Bandura, 1977), tendo início nos primeiros anos de vida. A auto-eficácia pode ser mais ou menos geral ou específica, sendo que a auto-eficácia específica se aplica a determinadas actividades e a auto-eficácia geral corresponde às crenças na eficácia pessoal para lidar positivamente com desafios futuros em geral (Fontaine, 2005 cit. por Rodrigues & Barrera, 2007). A força remete para o grau de convicção do indivíduo relativamente às suas capacidades para realizar determinadas tarefas (Pina Neves, 2007). Geralmente, as crenças de auto-eficácia devem ser um pouco maiores que o nível de competências real, mas não tão elevados que reflectam uma sobrestima da perícia real (Bandura, 1997 cit. por Linnenbrink, & Pintrich, 2003). As expectativas de auto-eficácia mais baixas são facilmente modificadas por experiências de sucesso, mas as mais fortes (quando consolidadas) são preservadas ao serem confrontadas com experiências de insucesso (Bandura, 1977).

A auto-eficácia é um constructo dinâmico que se vai desenvolvendo ao longo da vida. As crenças de auto-eficácia têm a sua origem em informações obtidas e processadas pelo sujeito a partir de quatro fontes: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos (Bandura, 1977; Bzuneck, 2001; Medeiros et al., 2000) e podem actuar de forma independente ou combinada. A maneira mais eficaz de criar um forte sentido de eficácia é através de experiências de sucesso. O sucesso repetido consolida a crença na auto-eficácia e o insucesso destrói-a, especialmente se este for experienciado antes do sentido de eficácia estar firmemente definido. Um sentido de eficácia resiliente requiere experiência na superação de obstáculos através de um esforço perseverante. Se as pessoas experienciam somente sucessos demasiado fáceis, aguardam resultados rápidos e são facilmente desencorajadas pelo insucesso. A segunda forma de criar ou fortalecer as crenças de auto-eficácia é através de experiências vicárias proporcionadas pelos modelos sociais que rodeiam os indivíduos. Ver as pessoas semelhantes a si serem bem sucedidas devido ao esforço dispendido desperta as crenças dos observadores de que também eles possuem capacidades para superar actividades semelhantes com sucesso. Da mesma

forma, ao observar o insucesso dos outros apesar do esforço dispendido, diminui o sentido de auto-eficácia dos observadores e compromete os seus esforços. Quanto maior for a semelhança assumida, mais persuasivos são os modelos de sucesso ou de fracasso. A persuasão social é a terceira forma de fortalecer as crenças das pessoas de que têm o que é necessário para serem bem sucedidas. As pessoas que recebem um *feedback* de que possuem competências para serem bem-sucedidas em determinadas actividades tendem a mobilizar um esforço maior e a mantê-lo ao contrário daqueles que possuem dúvidas quanto às suas competências. A quarta forma de modificar as crenças de auto-eficácia é reduzir as reacções das pessoas ao stress e alterar tendências emocionais negativas e más interpretações dos seus estados físicos. O humor também influencia os julgamentos das pessoas sobre a sua eficácia pessoal.

Os estudos, em geral, têm abordado a forma como os factores ambientais e pessoais afectam a auto-eficácia e o modo como a auto-eficácia influencia a aprendizagem, a motivação e o desempenho académico (Bandura et al., 1996).

### **2.7.2. Auto-eficácia académica**

Bandura (1977) afirma que o conceito de auto-eficácia pode ser caracterizado como sendo microanalítico, pois a formação das expectativas de auto-eficácia é circunstancial e contextualizada uma vez que depende do contexto, da situação e mais especificamente de cada tarefa. Neste sentido, podemos referir-nos a um constructo mais específico de auto-eficácia académica que, à luz da teoria de Bandura e das várias investigações que aplicam este constructo aos contextos educativos (Pajares, 1996, 1997; Schunk, 1991), pode ser definido como o conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados no domínio particular da realização escolar.

As pesquisas sobre a auto-eficácia no contexto educativo têm assegurado a importância deste constructo para a motivação dos alunos e, consequentemente, para o desempenho escolar, uma vez que este tem emergido como um preditor efectivo da motivação e aprendizagem dos alunos (Zimmerman, 2000), do desempenho escolar e da persistência nas actividades (Pajares & Valiante, 2001; Schunk, 1991). No contexto escolar, um aluno motiva-se ao realizar as actividades académicas, caso acredite que possui os conhecimentos e habilidades necessários para a sua realização, abandonando os objectivos para os quais pensa não ter condições de alcançar. Nesse sentido, os

julgamentos de auto-eficácia tendem a actuar como mediadores entre as reais capacidades do indivíduo e o seu desempenho efectivo (Bzuneck, 2001b).

O estudo das expectativas de eficácia, no contexto educativo, tem confirmado a relação empírica positiva que se estabelece entre a auto-eficácia académica e o desempenho escolar (Bandura et al., 1996; Pajares, 1996; Schunk, 1989), concluindo que expectativas mais altas de auto-eficácia académica estão associadas a maiores níveis de desempenho e a melhores resultados escolares. Para além disso, a investigação tem demonstrado que a auto-eficácia académica está associada a um conjunto de atitudes e comportamentos de aprendizagem mais adequados, nomeadamente a maiores níveis de esforço e investimento na realização das tarefas, a uma maior persistência perante dificuldades (Bandura, 1977; Pajares, 1997), ao uso mais eficaz de estratégias de aprendizagem e de auto-regulação da aprendizagem (Linnenbrink & Pintrich, 2002), bem como a reacções afectivas mais positivas e a um maior sentimento de valor e utilidade pessoal (Linnenbrink & Pintrich, 2003). É de ressaltar que estas constatações acerca da relação positiva entre a auto-eficácia académica e o desempenho escolar se têm revelado estáveis ao longo de várias investigações, pelo que parecem poder ser generalizadas e aplicadas a todas as populações de alunos, independentemente do sexo, da idade ou do ano de escolaridade que frequentam (Bandura, 1977).

Acredita-se que a influência entre a auto-eficácia e o desempenho escolar é bidireccional, isto é, acredita-se que a auto-eficácia influencia o desempenho escolar e ao mesmo tempo, é influenciada por este, tendo implicações no desenvolvimento da criança como um todo. Essa influência ocorre de forma directa e, também, de forma indirecta, através do seu impacto nos processos de motivação, de auto-regulação e de auto-percepção, nas expectativas de resultados e nas escolhas e interesses (Bandura & Schunk, 1981).

De acordo com Pajares e Schunk (2002), as crenças de auto-eficácia académica influenciam o desempenho escolar de quatro formas distintas. Primeiro, parecem estar relacionadas com a selecção das atitudes e comportamentos escolares, o aluno opta pelas tarefas em que acredita que vai ser bem sucedido, evitando as difíceis. Segundo, estão relacionadas com o esforço e o empenho do aluno na realização das tarefas e com a persistência revelada face a obstáculos. Terceiro, parecem influenciar os pensamentos dos alunos e as suas emoções no contexto escolar. E, por último, as crenças de auto-eficácia permitem ao aluno aperceber-se de que é o promotor do seu próprio comportamento.

Pajares e Schunk (2001) argumentam que um sentido de auto-eficácia forte estabelece um elevado nível de motivação que se traduz num maior esforço, na persistência perante as dificuldades e obstáculos, nos propósitos relacionados com o aprender e com o interesse em cumprir as metas. Dessa forma, fica claro que crenças de baixa eficácia tendem a enfraquecer a motivação e a prejudicar o desempenho (Bandura, 1989).

A descrição das diversas fontes dos julgamentos de auto-eficácia sugere que todo professor deve proporcionar aos alunos experiências reais de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas. Em suma, só quando o aluno detém conhecimentos, habilidades e capacidades, para além de possuir expectativas positivas de resultados e que valorize esses resultados, as crenças de auto-eficácia têm o poder de motivar os alunos porque é em função delas que ocorrerão a escolha, a orientação e a persistência nos comportamentos de aprendizagem. Assim, na escola, os alunos têm de valorizar a qualidade dos trabalhos, o bom desempenho, e até as notas altas. Caso esses efeitos finais não tenham nenhum sentido para eles, não adianta para a motivação a crença nas suas capacidades. (Bzuneck, 2001b).

Em suma, a auto-eficácia académica positiva parece ser promotora de padrões de realização mais adaptáveis, de estratégias de aprendizagem mais eficazes e, até, de emoções mais positivas, o que sugere que a escola, enquanto contexto de desenvolvimento dos indivíduos, deve procurar oferecer condições e oportunidades para que os alunos possam formar expectativas de auto-eficácia académica mais positivas, contribuindo assim para o sucesso escolar dos alunos e para o seu bem-estar global.

### **2.7.3. Auto-eficácia académica e o envolvimento escolar dos alunos**

A maioria dos professores de qualquer nível de ensino preocupa-se em estimular o nível de envolvimento dos alunos e em desenvolver a aprendizagem destes. Uma das questões que os acompanha constantemente ao longo da sua carreira é a identificação das razões pelas quais alguns alunos se envolvem e estão motivados com os trabalhos escolares, ao passo que outros não se envolvem e estão apáticos nas aulas, apesar de algumas das vezes, pertencerem à mesma turma. Não existe apenas uma resposta correcta a esta questão, o estudo da auto-eficácia pode ser uma resposta possível, pois



este constructo é também estudado para perceber de que forma pode facilitar o envolvimento comportamental, emocional e cognitivo dos alunos na sala de aula.

A investigação sobre a motivação tem revelado que estes sentimentos e crenças podem influenciar o envolvimento e a aprendizagem do aluno (Pintrich & Schunk cit. por Linnenbrink, & Pintrich, 2003). Os alunos desenvolvem as suas próprias crenças sobre as suas competências escolares, se são alunos bons, razoáveis ou maus, e estas vão logicamente influenciar o seu nível de envolvimento e a persistência na realização das tarefas escolares (Bandura, 1993).

Linnenbrink e Pintrich (2003), no seu estudo, focaram a sua atenção no papel que a auto-eficácia desempenha no envolvimento na sala de aula e na aprendizagem e como é que a auto-eficácia está relacionada com os diferentes aspectos do envolvimento e da aprendizagem. Parece que as crenças de valorização como a importância e a utilidade (envolvimento emocional) não podem ter um efeito directo sobre a aprendizagem ou o desempenho, mas operam através do aumento do nível do envolvimento cognitivo e do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (Pintrich & Schrauben cit. por Linnenbrink & Pintrich, 2003). Além disso, as crenças de valorização podem levar os alunos a optar por se envolverem mais nas tarefas futuras, o que tem uma relação indirecta com a aprendizagem. Assim, a ligação positiva e negativa pode estar relacionada com uma melhor aprendizagem e, consequentemente, com um melhor desempenho escolar.

Neste estudo, chegou-se ainda a uma generalização muito clara e estável de que as crenças de auto-eficácia estão positivamente relacionadas com envolvimento comportamental dos alunos. É muito mais provável que os alunos que se sentem eficazes quanto às suas capacidades para realizar determinada tarefa se esforcem, persistam e peçam ajuda. Pelo contrário, os alunos que não estão confiantes quanto às suas capacidades são muito menos propensos a esforçar-se e mais propensos a desistir facilmente ao primeiro sinal de dificuldade. Esta correlação entre auto-eficácia e envolvimento comportamental parece ser semelhante entre grupos etários, de género e etnias diferentes (Pintrich & Schunk cit. por Linnenbrink & Pintrich, 2003).

A qualidade do esforço em termos de estratégias de processamento mais profundas na aprendizagem (envolvimento cognitivo) tem sido fortemente associada às percepções de auto-eficácia (Pintrich & Schrauben cit. por Linnenbrink & Pintrich, 2003). Esta parece ser uma generalização muito segura no que respeita à relação positiva entre auto-eficácia e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para o

envolvimento cognitivo. Os alunos que acreditam que podem fazer a tarefa é muito mais provável que utilizem estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas ao passo que os alunos que duvidam das suas capacidades é muito menos provável que se envolvam cognitivamente e que usem estratégias menos adequadas à aprendizagem. Além disso, esta generalização parece aplicar-se aos alunos desde o ensino primário ao superior, bem como aos diferentes sexos e grupos étnicos. Em suma, estes autores afirmam que é provável que os três componentes do envolvimento estejam correlacionados no contexto de sala de aula. Ou seja, se os alunos estão mais envolvidos a nível cognitivo e motivacional, eles tendem a estar mais envolvidos a nível comportamental. Por isso, é que é importante não se focar a atenção em apenas uma das componentes.

Pode-se concluir que o sentido de eficácia influencia as expectativas, a persistência, a disposição para cumprir os objectivos definidos, o uso mais eficaz de estratégias de aprendizagem e a intensidade da motivação.

### Capítulo 3: Hipóteses

Dentro das variáveis motivacionais que assumem um papel proeminente na explicitação e definição de estratégias de prevenção e combate ao insucesso escolar, promovendo desta forma o desempenho escolar dos alunos, salienta-se o envolvimento escolar destes e o seu sentido de auto-eficácia académica. Pretende-se, por isso, estudar o nível de envolvimento escolar dos alunos do Projecto 12-15 e a sua correlação com alguns aspectos contextuais como o envolvimento parental e dos professores, analisar o seu sentido de auto-eficácia académica e a sua correlação com o envolvimento escolar e, por último, o reconhecimento da importância do Projecto para estes alunos e a sua correlação com o envolvimento escolar.

O objectivo é estudar a forma como estes alunos se envolvem com a escola e com o seu processo de aprendizagem e a relação deste envolvimento com o sentido de auto-eficácia académica dos mesmos e alguns factores contextuais, nomeadamente, a percepção do envolvimento parental, do envolvimento dos professores e, principalmente, perceber se o Projecto 12-15 está relacionado com o envolvimento escolar dos alunos. Assim, as hipóteses que se colocam são:

1. Os alunos do Projecto 12-15 estão envolvidos na escola e no seu processo de aprendizagem ao nível de três componentes essenciais do envolvimento escolar: emocional, comportamental e cognitiva;
2. Os alunos do Projecto 12-15 possuem sentido de auto-eficácia académica e este está relacionado com o seu nível envolvimento escolar;
3. As percepções dos alunos do Projecto 12-15 em relação ao envolvimento parental estão correlacionadas com o envolvimento escolar dos mesmos;
4. As percepções dos alunos do Projecto 12-15 em relação ao envolvimento dos professores estão correlacionadas com o envolvimento escolar dos mesmos;
5. A avaliação que os alunos fazem do Projecto 12-15 e da importância deste para a sua vida está correlacionada com o nível de envolvimento escolar destes;
6. Existem diferenças entre grupos: género, tempo no Projecto 12-15 e turmas.

## Capítulo 4: Método

### 4.1. Plano de investigação

A investigação em Psicologia e Educação não se cinge ao modelo experimental, existem casos em que este não se aplica devido a diversos aspectos como investigações que se situam fora do quadro “laboratorial”, que não possuem o grau de controlo, rigor e causalidade entre as variáveis em estudo, características que são próprias de uma investigação experimental, ou por não ser a metodologia mais indicada para estudar determinados assuntos. Recorre-se então a outros modelos de investigação alternativos ao experimental, são exemplo disso, a investigação correlacional e/ou diferencial e os estudos qualitativos que se situam num pólo mais oposto ao experimental.

Dado o propósito do estudo, optou-se por uma investigação não experimental centrada num estudo descritivo-correlacional, seguindo a distinção feita por Triviños (1987) que considera três tipos gerais de estudos cujas finalidades diferem: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos experimentais. Segundo este autor, o estudo descritivo procura descrever os factos e os fenómenos de determinada realidade, podendo ainda, estabelecer relações entre as variáveis e, neste caso, denomina-se estudo descritivo e correlacional. O método correlacional de investigação situa-se entre os métodos descritivos ou compreensivos da realidade (estudos qualitativos) e os estudos experimentais (estudos quantitativos). Engloba aspectos dos 2 paradigmas, como afirmam Almeida e Freire (1997),

“Em relação aos primeiros ele consegue ir para além da mera descrição dos fenómenos, pois o investigador consegue já estabelecer relações entre variáveis, quantificando inclusive tais relações. Em relação aos segundos, no entanto, não consegue estabelecer significado de causalidade ao nível das relações encontradas.” (p. 92)

Segundo Henriques, Neves e Pesquita (2004/5), os estudos correlacionais poderão ser efectuados com dois grandes objectivos: (1) estudar/estabelecer relações entre variáveis presentes e (2) predizer o comportamento de uma das variáveis (estudos de predição).

No primeiro caso (1), a investigação é conduzida com a intenção de testar a hipótese formulada pelo investigador de que existem relações entre as variáveis envolvidas no fenómeno em estudo. Saber se essa relação realmente existe, em que sentido se estabelece e qual a sua magnitude. No segundo caso (2), o objectivo é estabelecer uma relação entre o comportamento da variável dependente em função da variável (ou variáveis) independente. (p. 2)

No presente estudo, o objectivo é estabelecer relações entre o envolvimento escolar e: as crenças de auto-eficácia; a percepção do envolvimento parental; a percepção do envolvimento dos professores e a percepção da importância do Projecto 12-15.

Assim, o facto de num estudo correlacional podermos não atingir, na sua essência, todas as explicações possíveis para os fenómenos e não manipularmos sistematicamente as condições ou os valores da variável independente, impede-nos de avançar para a explicação de tipo causal entre variáveis e fenómenos.

## **4.2. Participantes**

Os participantes deste estudo são 53 dos 60 alunos que frequentam o Projecto 12-15 da Escola Intercultural e das Profissões, no concelho da Amadora. Esta escola situa-se num concelho de uma grande assimetria a nível económico, social e cultural, assimetrias essas que se fazem sentir ao nível da escola e das necessidades educativas dos alunos deste concelho. É uma empresa municipal que tem por objectivo principal combater o insucesso e o abandono escolar num concelho em que estes apresentam níveis preocupantes, tentando atenuar as situações de exclusão e diminuir as situações de pobreza e de marginalidade / criminalidade. Muitos jovens com menos de 15 anos ficam na rua entregues a si próprios e a actividades de grupo que os conduzem a comportamentos de risco. Esta escola apresenta a estes alunos considerados em “risco” várias alternativas dentro do ensino técnico-profissional para que estes se desenvolvam a nível pessoal, social e profissional. Encerra várias modalidades de educação/ formação como os CEF (Cursos de Educação e Formação), os cursos de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), CNO (Centro de Novas Oportunidades), EFA (Educação e Formação de Adultos), SA (Sistemas de Aprendizagem) e o Projecto 12-15 para jovens que ainda não concluíram o 2º ciclo.

A selecção dos participantes foi intencional, isto é, a escolha destes participantes é da conveniência da professora-investigadora uma vez que estes pertencem a quatro turmas da escola onde esta lecciona, sendo docente de duas delas.

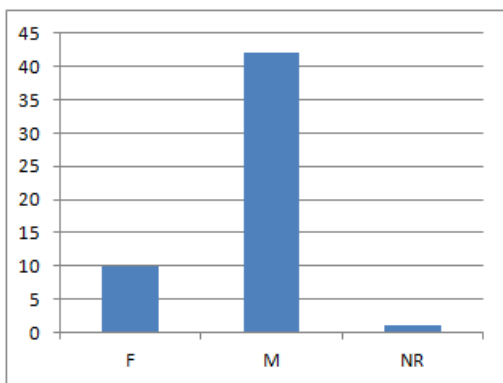


Figura 2: Género

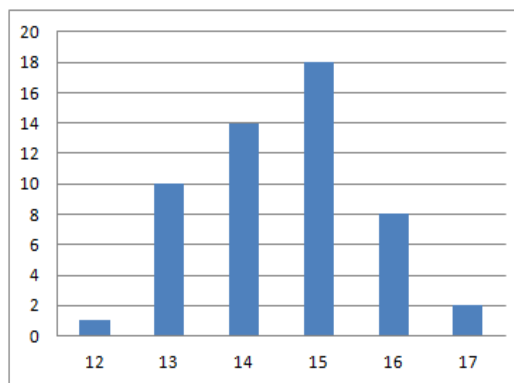


Figura 3: Idade

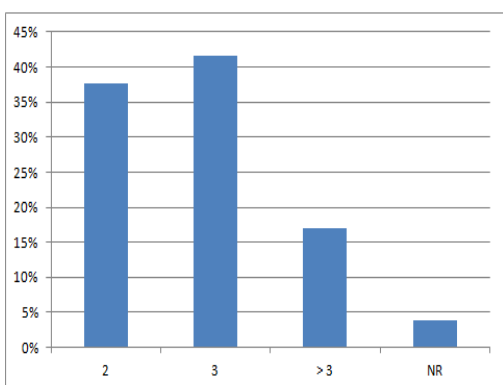


Figura 4: Retenções

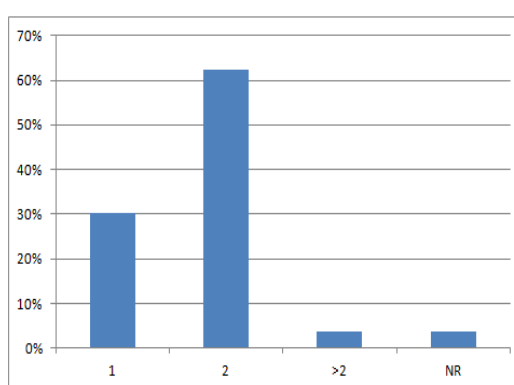


Figura 5: Tempo no Projecto

Da amostra referida, 10 (18,9%) são do sexo feminino e 42 (79,2%) são do sexo masculino. Um dos alunos não respondeu a esta pergunta. A média de idades é de 14 anos (14,52%), tendo o aluno mais novo 12 anos de idade e o aluno mais velho 17 anos.

São jovens que apresentam um percurso escolar marcado pelo insucesso essencialmente devido a problemas de indisciplina ou de absentismo. Apenas num pequeno número de alunos o seu insucesso se deve a dificuldades de aprendizagem. 17% dos alunos já ficaram retido mais do que três vezes, 41,5% três vezes e 37,7% duas vezes. Houve dois questionados que não responderam. No que respeita ao tempo no Projecto 12-15, 30,2% dos alunos frequentam-no pela primeira vez, 62,3% já o frequentam há dois anos, 3,8% já o frequentam há mais de dois anos.

A maioria dos alunos que o frequenta pertence a um nível sócio-económico baixo, são maioritariamente de origem africana e provêm essencialmente dos bairros sociais da Amadora. São alunos, maioritariamente, pertencentes a agregados familiares monoparentais por separação ou falecimento e, em muitos dos casos, são agregados muito numerosos (constituídos por muitos irmãos ou vivem com avós, pais e tios na mesma habitação).

### 4.3. Instrumentos

A opção metodológica deste estudo recaiu sobre o inquérito por questionário. A aplicação do questionário permitiu a recolha dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que revelam o nível de envolvimento escolar dos alunos; a noção de auto-eficácia académica dos mesmos e se esta está relacionada com o envolvimento; a percepção que os alunos têm do envolvimento parental e dos professores e se estes factores estão relacionados com o envolvimento escolar dos alunos; e, por último, a percepção da importância do Projecto 12-15 e se esta está relacionada com o envolvimento dos alunos na escola e com o seu processo de aprendizagem.

Dado o propósito do estudo e as características específicas dos participantes, optou-se pela concepção e aplicação de um questionário de resposta fechada com recurso à escala de Likert. Este tipo de questionário tem as suas vantagens e desvantagens, por um lado, facilita o tratamento e análise da informação, exige menos tempo, é também bastante objectivo e requer um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado. Por outro lado, a aplicação deste tipo de questionário pode não ser vantajoso, pois facilita a resposta ao inquirido que não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão.

A concepção do questionário tinha na sua génese a necessidade de avaliar o nível de envolvimento dos alunos a nível emocional (dimensão A), comportamental (dimensão B) e cognitivo (dimensão C), bem como a relação do envolvimento com algumas dimensões individuais e contextuais: com o sentido de auto-eficácia académica (dimensão D), com a percepção do envolvimento parental (dimensão E), com a percepção do envolvimento e das práticas educativas dos professores (dimensão F) e com a percepção da importância do Projecto 12-15 (dimensão G).

A medição de cada dimensão abarca uma série de indicadores que foram seleccionados de diversos estudos relacionados com cada uma das dimensões a estudar. Posteriormente à selecção dos indicadores, procedeu-se à divisão do questionário em grupos para facilitar a identificação das relações entre as várias dimensões: envolvimento escolar, auto-eficácia académica, envolvimento parental, envolvimento dos professores e percepção da importância do Projecto.

Houve também uma preocupação com a consistência interna do questionário pelo que, após a selecção dos itens mais apropriados, foi concebido um pré-questionário que foi testado em quatro turmas duma escola do concelho de Oeiras. Com o objectivo

de testar as qualidades métricas do instrumento foram realizados no PASW-18 (Predictive Analytics SoftWare) testes para determinar a consistência interna do instrumento e das diferentes escalas com recurso ao cálculo do coeficiente alfa de Cronbach e, igualmente, do efeito que a retirada de cada um dos itens da escala provocaria no alfa da escala total. Assim, os dados obtidos deste pré-questionário permitiram a testagem da consistência interna de cada uma das categorias e a selecção dos itens mais consistentes. Desta selecção resultou o questionário final.

O questionário final é constituído por 94 itens que se encontram distribuídos por sete grupos (A, B, C, D, E, F e G) que pretendem medir o envolvimento escolar dos alunos em geral e a relação de algumas dimensões individuais (auto-eficácia) e contextuais (envolvimento parental, envolvimento dos professores e a frequência do Projecto 12-15) com este.

Os grupos A, B e C pretendem avaliar o nível de envolvimento escolar dos alunos numa abordagem multidimensional, ou seja, o envolvimento emocional, comportamental e cognitivo dos alunos.

Assim, no que respeita ao constructo do envolvimento dos alunos, a investigação foi baseada numa série de indicadores que ajudam ao levantamento de evidências sobre o envolvimento emocional, cognitivo e comportamental dos alunos. Esses indicadores derivam das definições de envolvimento presentes em diversos trabalhos da área da educação e da psicologia. Foram utilizados em diferentes trabalhos empíricos e discutidos por Fredericks et al. (2004) numa revisão da literatura sobre o tema. Inicialmente, fez-se um apanhado destes indicadores de envolvimento a partir da leitura de vários estudos empíricos sobre este constructo (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Fredericks et al., 2004; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004; Handelsman, Briggs, Sullivan & Towler, 2005; Libbey, 2004; NCSE, 2006; Singh, Chang & Dika, 2010; Skinner, Kindermann & Furrer, 2008a; Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman, 2008b; Tinio, 2009), tendo-se reunido indicadores de diferentes naturezas que focavam diferentes aspectos da actuação dos alunos. Esta estratégia permitiu fazer uma selecção mais criteriosa que servisse os objectivos do estudo. Sentiu-se também a necessidade de adequar alguns indicadores às especificidades do estudo e a necessidade de estabelecer outros indicadores de envolvimento que não foram utilizados nos trabalhos referidos por Fredericks et al. (2004). Cada dimensão do envolvimento possui uma variedade de indicadores e esta é



um reflexo dos diferentes enfoques e estratégias de investigação do envolvimento dos alunos presentes nas investigações relacionadas com esta temática.

O envolvimento emocional dos alunos é medido através de 18 itens que compreendem a criação de laços com a escola, professores, funcionários e colegas bem como o reconhecimento da importância das aprendizagens efectuadas na escola. Os inquiridos devem seleccionar uma de 5 proposições, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Não concordo nem discordo”, 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo totalmente”.

O envolvimento comportamental é medido através de 9 itens que aludem ao cumprimento das normas, à realização das tarefas, à atenção e à participação nas aulas. Os inquiridos devem seleccionar uma de 5 proposições, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Não concordo nem discordo”, 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo totalmente”.

O envolvimento cognitivo é medido através de 16 itens que compreendem o investimento dos alunos na aprendizagem e o uso de estratégias por parte destes. Os inquiridos devem seleccionar uma de 5 proposições, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Não concordo nem discordo”, 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo totalmente”.

Com estes três grupos (A, B e C), pretende-se avaliar o nível de envolvimento escolar dos alunos, a sua identificação com a escola e a sua participação no seu processo de aprendizagem. Como Fredericks et al. (2004) referem, quando se pretende estudar o envolvimento, deve ser considerado o seu carácter multidimensional, pois estas três vertentes (emoção, cognição e comportamento) não são separadas entre si, mas inter-relacionadas.

A auto-eficácia académica refere-se à auto-percepção dos indivíduos em relação às suas capacidades para controlar o seu próprio comportamento de aprendizagem, para dominar os assuntos académicos e para satisfazer as expectativas académicas. No que respeita a este constructo, os itens foram seleccionados da versão portuguesa do *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) de Muris (2001), validada por Nogueira (2008). O sentido de auto-eficácia académica dos alunos (grupo D) é medido através de 7 itens que avaliam a crença dos alunos em relação às suas capacidades para realizar determinadas actividades escolares, tentando-se perceber de que forma a noção de auto-eficácia académica dos alunos está relacionada com o nível de envolvimento dos mesmos porque, como refere Bandura (1993), as percepções dos alunos em relação às

suas competências escolares vão influenciar logicamente o seu nível de envolvimento e persistência na realização das tarefas escolares. Os inquiridos classificam o seu nível de competência numa escala de Likert de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Nunca”, 2 a “Por vezes”, 3 a “Metade das vezes”, 4 a “Frequentemente” e 5 a “Sempre”.

O envolvimento parental é uma dimensão do contexto que pode influenciar o envolvimento escolar dos alunos. Os itens foram seleccionados a partir de vários artigos sobre estudos que abordaram esta temática (Astone & McLanahan, 1991; Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Devlin, 2009; Finn, 1998; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, P, 1997; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Ho & Willms, 1996; Mo & Singh, 2008; Pushor, 2007; Rumberger et al., 1990; Simons-Morton & Rusan, 2009; Steinberg et al., 1992; Sui-Chu & Willms, 1996). A percepção que os alunos têm do envolvimento parental (grupo E) compreende 10 itens que abordam temáticas como o apoio na realização dos trabalhos de casa, a discussão sobre assuntos escolares, a valorização do sucesso escolar e o encorajamento dado aos educandos. Pretende-se, deste modo, analisar se o apoio parental a nível escolar está relacionado com o nível de envolvimento escolar dos alunos. Os inquiridos devem seleccionar uma de 5 proposições, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Não concordo nem discordo”, 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo totalmente”.

O envolvimento dos professores abrange o relacionamento professor-aluno, o apoio prestado por estes e as suas práticas didáctico-pedagógicas. Os itens foram seleccionados de algumas investigações sobre esta temática (Brewster & Bowen, 2004; Finn & Voelkl, 1993; Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004); Skinner & Belmont, 1993). A percepção que os alunos têm do envolvimento dos professores e das suas práticas didáctico-pedagógicas (grupo F) é medida através de 13 itens relacionados com o tipo de relação estabelecida entre professores-alunos, o tipo de ensino proporcionado por estes e, também, o apoio dado por estes. Tenta-se perceber se esta está relacionada com o nível de envolvimento dos alunos. Os inquiridos devem seleccionar uma de 5 proposições, em que 1 corresponde a “Nunca”, 2 a “Por vezes”, 3 a “Metade das vezes”, 4 a “Frequentemente” e 5 a “Sempre”.

A avaliação da importância do Projecto 12-15 e a relação desta com o envolvimento dos alunos é medida por um conjunto de itens que dizem respeito à forma como a frequência do Projecto alterou a postura do aluno em relação à escola,

abordando aspectos como a assiduidade, o comportamento, o apoio individualizado, a adequação das aprendizagens, a conclusão da escolaridade obrigatória e a escolha de uma vocação. Estes itens foram construídos a partir dos itens que medem o envolvimento emocional, comportamental e cognitivo dos alunos, tendo sido adaptados à realidade do Projecto 12-15, no que respeita ao relacionamento entre os vários elementos da equipa e os alunos, o tipo de ensino que aí é proporcionado, o apoio prestado, as infra-estruturas, entre outros. Esta dimensão (grupo G) é medida através de um conjunto de 19 itens que visam avaliar se o Projecto 12-15 está ou não relacionado com o envolvimento escolar dos alunos ao nível das relações, do apoio que lhes é proporcionado e do tipo de aprendizagem que aí é ministrado. Os inquiridos devem seleccionar uma de 5 proposições, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Não concordo nem discordo”, 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo totalmente”.

#### **4.4. Procedimento**

No que respeita ao procedimento, optou-se por um inquérito de resposta fechada que foi aplicado na sala de aula pelo professor/investigador nas suas turmas e por outro colega nas turmas em que não era docente, tendo sido feita uma explicação prévia sobre o propósito do questionário, a garantia do anonimato e as instruções de preenchimento.

Aguardava-se a participação dos 60 alunos das quatro turmas que constituem o Projecto 12-15, no entanto apenas foi possível a participação de 53 uma vez que 7 dos 60 alunos se encontravam ausentes no dia em que o questionário foi aplicado.

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram submetidos a um tratamento estatístico através do PASW-18.

## Capítulo 5: Resultados

O PASW-18 foi utilizado para calcular estatísticas descritivas e análise estatística, por exemplo, coeficientes de correlação, coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach), testes t de *Student*, análise de variância e análise factorial exploratória.

A análise dos resultados dividiu-se em três fases. Numa primeira fase, recorreu-se à estatística descritiva para testar a garantia e a validade das escalas. Para avaliar a garantia das escalas utilizou-se o coeficiente de consistência interna, alfa de Cronbach, e para determinar a validade do instrumento, ou seja, se este mede o que é suposto medir e se as diferentes dimensões contextuais analisadas se relacionam como é suposto, optou-se pelo coeficiente  $\rho$  de Spearman (não-paramétrico) uma vez que o número de participantes é diminuto (inferior a cem).

Numa segunda fase, com base nos resultados obtidos através do coeficiente  $\rho$  de Spearman, analisaram-se as correlações entre as diferentes componentes do envolvimento escolar (emoção, cognição e comportamento); entre a auto-eficácia e as diferentes componentes do envolvimento escolar; entre a percepção do envolvimento parental e as diferentes componentes do envolvimento escolar; entre a percepção do envolvimento dos professores e as diferentes componentes do envolvimento escolar; e entre a percepção da importância do Projecto 12-15 e as diferentes componentes do envolvimento escolar.

Numa terceira fase recorreu-se à estatística inferencial para perceber se existiam diferenças entre determinados grupos: género, tempo no Projecto e turmas. Nos dois primeiros casos, recorreu-se ao teste t de *Student* e no terceiro caso, à análise de variância (*One-way*).

### 5.1. Estatística descritiva

#### 5.1.1. Garantia das escalas de observação

Como foi referido anteriormente, para garantir a consistência interna dos instrumentos utilizados, calculou-se o coeficiente  $\alpha$  de Cronbach.

Tabela 1  
*Estatística descritiva das diferentes variáveis*

	N = 53					
	Valores em falta	Média	Desvio- padrão	Mínima	Máxima	$\alpha$ de Cronbach
Envolvimento Emocional	0	67,94	9,83	44	89	0,83
Envolvimento Comportamental	0	33,23	5,20	23	43	0,71
Envolvimento Cognitivo	0	65,24	7,87	43	79	0,86
Auto-eficácia Académica	1	23,44	4,95	11	33	0,76
Envolvimento Parental	0	34,71	8,37	12	50	0,86
Envolvimento dos Professores	0	52,17	8,20	32	65	0,87
Avaliação do Projecto	0	84,13	12,12	49	105	0,91
Retenções	2	2,84	,86	2	5	-
Idade	0	14,53	1,14	12	17	-

Ao analisar os valores obtidos, pode-se afirmar que as diferentes escalas utilizadas no questionário apresentam valores que garantem a utilização do instrumento, apresentando, maioritariamente, valores acima dos 0.80 e muito próximos do 0.90, o que revela que a consistência interna das escalas é bastante elevada. A escala que mede o envolvimento comportamental é a que apresenta um valor menos elevado (0.71), no entanto este valor já indica uma consistência interna bastante aceitável. A escala que revelou um maior nível de consistência é a que mede a avaliação da importância do Projecto 12-15 para os alunos inquiridos (0.91).

### 5.1.2. Validade das escalas

Calculou-se o coeficiente de  $\rho$  de Spearman para validar os resultados obtidos devido ao reduzido número de participantes. Os resultados obtidos estão apresentados na tabela 2.

Tabela 2

*Correlações entre as diferentes dimensões estudadas ( $\rho$  de Spearman)*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\rho$ de Spearman	1. Envolvimento Emocional	-	0,43**	0,66**	0,39**	0,22	0,55**	0,67**	0,07	0,02
	2. Envolvimento Comportamental		-	0,54**	0,45**	0,09	0,22	0,38**	0,03	- 0,20
	3. Envolvimento Cognitivo			-	0,49**	0,15	0,44**	0,56**	0,08	0,08
	4. Auto-eficácia Académica				-	0,40**	0,21	0,27	-0,07	- 0,23
	5. Envolvimento Parental					-	0,34*	0,18	0,02	- 0,07
	6. Envolvimento dos Professores						-	0,73**	0,12	0,13
	7. Avaliação do Projecto							-	0,07	0,11
	8. Idade								-	0,26**
	9. Retenções									-

\*\* A correlação é significativa para  $p < 0.01$  (bicaudal)\* A correlação é significativa para  $p < 0.05$  (bicaudal)

A análise dos resultados demonstrou as correlações que se estabeleceram entre as diferentes dimensões estudadas e que as escalas medem o que é suposto.

### 5.1.3. Correlação entre as diferentes componentes do envolvimento escolar

As diferentes escalas que medem as três principais componentes do envolvimento escolar dos alunos (emocional, comportamental e cognitiva) apresentam valores que sustentam a correlação entre estas, ou seja, as diferentes componentes do envolvimento escolar estão correlacionadas entre si: envolvimento emocional/envolvimento comportamental ( $\rho = 0.43$ ,  $p < 0,01$ ), envolvimento emocional/envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.66$ ,  $p < 0,01$ ), envolvimento comportamental/envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.54$ ,  $p < 0,01$ ). Apesar de não existir uma correlação muito forte, os valores obtidos revelam uma correlação moderada entre estas componentes. As componentes que se revelaram mais correlacionadas e significativas foram a emocional e a cognitiva, bem como a cognitiva e a comportamental.

### 5.1.4. Correlação entre envolvimento escolar e auto-eficácia

No que respeita à correlação da auto-eficácia com as diferentes componentes do envolvimento, verificou-se que esta apresenta uma correlação moderada com o

envolvimento emocional ( $\rho = 0.39$ ,  $p < 0,01$ ), com o envolvimento comportamental ( $\rho = 0.45$ ,  $p < 0,01$ ) e com o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.49$ ,  $p < 0,01$ ).

#### **5.1.5. Correlação entre envolvimento escolar e o envolvimento parental**

Os resultados obtidos revelam uma correlação não significativa entre o envolvimento parental e o envolvimento emocional ( $\rho = 0.22$ ) e entre o envolvimento parental e o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.15$ ). No que respeita à relação entre o envolvimento parental e o envolvimento comportamental, verificou-se que não existe correlação ( $\rho = 0.09$ ).

#### **5.1.6. Correlação entre envolvimento escolar e envolvimento dos professores**

Os resultados alcançados comprovam a correlação moderada que se estabelece entre o envolvimento dos professores e o envolvimento emocional ( $\rho = 0.55$ ,  $p < 0,01$ ) e entre o envolvimento dos professores e o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.44$ ,  $p < 0,01$ ). No entanto, a correlação entre o envolvimento dos professores e o envolvimento comportamental é baixa ( $\rho = 0.22$ , ns).

#### **5.1.7. Correlação entre envolvimento escolar e a percepção da importância do Projecto 12-15**

A percepção da importância do Projecto 12-15 apresenta uma correlação elevada com o envolvimento emocional ( $\rho = 0.67$ ,  $p < 0,01$ ) e uma correlação média com o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.56$ ,  $p < 0,01$ ). A correlação entre esta dimensão e o envolvimento comportamental é média-baixa ( $\rho = 0.38$ ,  $p < 0,01$ ).

#### **5.1.8. Correlações entre as diferentes dimensões estudadas**

##### **5.1.8.1. Com a auto-eficácia académica**

A auto-eficácia académica apresenta uma correlação moderada com o envolvimento parental ( $\rho = 0.40$ ,  $p < 0,01$ ), uma correlação baixa com o envolvimento dos professores ( $\rho = 0.21$ , ns) bem como com a percepção da importância do Projecto ( $\rho = 0.27$ , ns).

#### **5.1.8.2. Com o envolvimento parental**

Os dados obtidos revelaram a existência de uma correlação moderada com a auto-eficácia académica ( $\rho = 0.40$ ,  $p < 0,01$ ) e com o envolvimento dos professores ( $\rho = 0.34$ ,  $p < 0,05$ ), mas uma baixa correlação com a percepção da importância do Projecto ( $\rho = 0.18$ , ns).

#### **5.1.8.3. Com o envolvimento dos professores**

A análise dos dados demonstrou que o envolvimento dos professores apresenta uma correlação elevada com a percepção da importância do Projecto ( $\rho = 0.73$ ,  $p < 0,01$ ), uma correlação moderada com o envolvimento parental ( $\rho = 0.34$ ,  $p < 0,01$ ) e uma baixa correlação com a auto-eficácia académica ( $\rho = 0.21$ , ns).

#### **5.1.8.4. Com a percepção da importância do Projecto**

Os resultados demonstraram que a correlação entre a percepção da importância do Projecto 12-15 e o sentido de auto-eficácia não se revelaram significativos, pois expressam um nível de correlação baixo ( $\rho = 0.27$ , ns). O mesmo se verificou em relação à sua correlação com o envolvimento parental ( $\rho = 0.18$ , ns). A correlação entre o envolvimento dos professores e a percepção da importância do Projecto 12-15 apresenta um valor bastante significativo ( $\rho = 0.73$ ,  $p < 0,01$ ).

### **5.2. Estatística Inferencial: diferenças entre grupos**

#### **5.2.1. Por género:**

A tabela 3 apresenta os resultados das diferenças entre o género feminino e o género masculino (variáveis nominais). Para avaliar estas diferenças utilizou-se o teste *t* de *Student*.



Tabela 3  
*Estatística descritiva por género*

Género		N	Média	Desvio- Padrão	t
Envolvimento Emocional	M	42	97,39	22,10	-,43
	F	10	100,71	20,23	
Envolvimento Comportamental	M	42	33,69	5,01	,98
	F	10	31,90	5,88	
Envolvimento Cognitivo	M	42	65,43	8,01	,12
	F	10	65,10	7,77	
Auto-eficácia Académica	M	41	23,49	4,81	-,18
	F	10	23,80	5,71	
Envolvimento Parental	M	42	34,85	8,08	,35
	F	10	33,80	10,22	
Envolvimento dos Professores	M	42	51,86	8,33	- 1,04
	F	10	54,80	6,70	
Avaliação do Projecto	M	42	84,08	12,58	,31
	F	10	85,41	10,64	
Idade	M	42	14,55	1,23	,36
	F	10	14,40	,70	
Retenções	M	42	2,85	,92	,16
	F	10	2,80	,63	

\*\* A correlação é significativa para  $p < 0.01$  (bicaudal)  
 \* A correlação é significativa para  $p < 0.05$  (bicaudal)

Após a análise dos resultados obtidos, verifica-se que não se registam diferenças significativas entre os dois géneros.

### 5.2.2. Por tempo no Projecto 12-15:

A tabela 4 apresenta os resultados das diferenças entre os alunos que frequentam o Projecto 12-15 há 2 ou mais anos (grupo A) e os alunos que o frequentam pela primeira vez (grupo B). Para avaliar estas diferenças entre estas duas amostras independentes recorreu-se igualmente ao teste t de *Student*.

Tabela 4  
*Estatística descritiva por anos no Projecto*

	Tempo no Projecto	N	Média	Desvio-Padrão	t
Envolvimento Emocional	> = 2	35	66,67	10,60	1,07
	< 2	16	69,75	6,70	
Envolvimento Comportamental	> = 2	35	33,28	5,38	,23
	< 2	16	32,89	4,92	
Envolvimento Cognitivo	> = 2	35	64,45	7,92	- 1,10
	< 2	16	67,01	7,16	
Auto-eficácia Académica	> = 2	15	24,60	4,36	1,26
	< 2	35	22,69	5,13	
Envolvimento Parental	> = 2	35	33,81	8,50	- ,87
	< 2	16	36,01	7,93	
Envolvimento dos Professores	> = 2	35	51,73	9,05	- ,45
	< 2	16	52,69	6,00	
Avaliação do Projecto	> = 2	35	83,34	13,52	- ,63
	< 2	16	85,25	7,95	
Idade	> = 2	35	14,83	1,15	2,94**
	< 2	16	13,88	,890	
Retenções	> = 2	33	2,94	,93	1,22
	< 2	16	2,63	,62	

\*\* A correlação é significativa para  $p < 0.01$  (bicaudal)  
 \* A correlação é significativa para  $p < 0.05$  (bicaudal)

Os resultados obtidos demonstraram que não se verificam diferenças significativas entre estas duas amostras no que concerne às dimensões estudadas.

### 5.2.3. Por turmas:

A tabela 5 apresenta os resultados das diferenças entre as quatro turmas do Projecto 12-15. Para avaliar estas diferenças recorreu-se à análise de variância (*One-way*) que permite que estes quatro grupos sejam comparados em simultâneo.

Tabela 5  
*Estatística descritiva por turmas*

		N	Média	Desvio-Padrão	ANOVA
Envolvimento Emocional	1	11	62,00	9,34	2,16
	2	16	70,19	10,50	
	3	14	70,73	7,90	
	4	12	67,11	10,03	

	Total	53	67,83	9,83	
Envolvimento Comportamental	1	11	28,91	4,18	5,00**
	2	16	35,86	5,12	
	3	14	32,80	4,31	
	4	12	34,17	4,91	
	Total	53	33,23	5,20	
Envolvimento Cognitivo	1	11	57,91	7,05	5,49**
	2	16	68,19	6,86	
	3	14	65,42	6,64	
	4	12	67,82	7,59	
	Total	53	65,24	7,87	
Auto-eficácia Académica	1	11	19,45	3,59	3,58*
	2	16	24,69	3,74	
	3	14	24,85	4,06	
	4	12	23,92	6,64	
	Total	53	23,44	4,95	
Envolvimento Parental	1	11	31,45	9,87	2,37
	2	16	32,25	9,42	
	3	14	38,60	5,05	
	4	12	36,44	7,01	
	Total	53	34,71	8,37	
Envolvimento dos Professores	1	11	50,55	9,80	,33
	2	16	52,44	8,60	
	3	14	51,69	6,22	
	4	12	53,88	8,81	
	Total	53	52,17	8,20	
Avaliação do Projecto	1	11	79,24	11,38	,80
	2	16	85,89	13,91	
	3	14	84,34	7,93	
	4	12	86,02	14,35	
	Total	53	84,13	12,12	
Idade	1	11	14,64	,92	,39
	2	16	14,50	1,32	
	3	14	14,29	1,27	
	4	12	14,75	,97	
	Total	53	14,53	1,14	
Retenções	1	11	2,91	,54	,73
	2	16	3,07	1,27	
	3	14	2,79	,70	
	4	12	2,58	,67	
	Total	53	2,84	,86	

\*\* A correlação é significativa para  $p < 0.01$  (bicaudal)

\* A correlação é significativa para  $p < 0.05$  (bicaudal)

Os resultados revelam que as diferenças significativas se registam ao nível do envolvimento comportamental ( $p = 5.00$ ,  $p < 0,01$ ), cognitivo ( $p = 5.49$ ,  $p < 0,01$ ) e do sentido de auto-eficácia ( $p = 3,58$ ,  $p < 0,01$ ). Verificou-se que a turma 1 é a menos envolvida a nível comportamental ( $M = 28,91$ ), cognitivo ( $M = 57,91$ ) e emocional ( $M$

= 62,00), embora nesta dimensão não seja uma diferença significativa. Apresenta ainda um sentido de auto-eficácia baixo ( $M = 19,45$ ) em relação às restantes turmas. A turma 2 é a que apresenta uma média de retenções mais elevada, mas é a turma que se encontra mais envolvida a nível cognitivo ( $M = 68,19$ ) e comportamental ( $M = 35,82$ ). A turma 3 é a que se revela mais envolvida emocionalmente ( $M = 70,73$ ) e os alunos desta turma possuem um sentido de auto-eficácia superior ( $M = 24,85$ ) aos das outras turmas. Estes alunos percebem os seus pais como mais envolvidos ( $M = 38,60$ ) do que os alunos das restantes turmas. A turma 4 é aquela que percebe os seus professores como mais envolvidos ( $M = 53,88$ ) e é a turma que melhor reconhece e valoriza a importância do Projecto 12-15 para o seu percurso escolar e futuro profissional.

## Capítulo 6: Discussão

Como referido anteriormente, as escalas utilizadas para medir as várias dimensões e as correlações que se estabelecem entre si são bastante consistentes. Através dos valores das médias obtidas em cada uma das dimensões estudadas, pôde-se verificar que os alunos se revelam bastante envolvidos ao nível emocional ( $M = 67,94$ ) comportamental ( $M = 33,23$ ) e cognitivo ( $M = 65,24$ ). As diferentes componentes do envolvimento apresentam um nível de correlação significativo. Os valores obtidos referentes ao envolvimento emocional correspondem às expectativas, uma vez que o objectivo principal deste Projecto é redefinir a relação dos alunos marcados pelo insucesso com a escola, apostando na identificação e criação de laços com a Escola e no reconhecimento e valorização dos benefícios futuros que advêm da escolarização.

Os valores relativos ao envolvimento comportamental e cognitivo revelaram-se mais elevados do que o esperado, dado que são alunos com problemas de indisciplina e marcados pelo insucesso escolar são, na sua maioria, alunos com falta de hábitos de estudo e de trabalho, que não se empenham devidamente na aprendizagem das matérias e que procuram o sucesso fácil, que não exija muito esforço da sua parte. No entanto, acredita-se que estes valores se devam ao facto dos alunos reconhecerem que desde que entraram no Projecto 12-15 melhoraram a sua postura em relação à escola e à sua aprendizagem, apesar da mesma ainda estar um pouco longe do desejado, isto é, os alunos comparam a sua postura antes de entrarem para o Projecto 12-15 e a sua postura actual, e acreditam que a mesma é, actualmente, boa.

Em relação às crenças de auto-eficácia académica, os alunos do Projecto 12-15 acreditam relativamente nas suas capacidades para desempenhar as tarefas escolares ( $M = 23,44$ ), o valor obtido é contrário às expectativas, uma vez que os alunos que frequentam este Projecto são alunos cujos percursos escolares estão marcados pelo insucesso devido a dificuldades de aprendizagem, falta de assiduidade e/ou problemas de indisciplina. O insucesso repetido contribui para a diminuição das crenças de auto-eficácia académica. Os alunos que duvidam das suas capacidades evitam as tarefas em que acreditam que não vão ser bem sucedidos e encaram-nas como possíveis ameaças, possuem baixas aspirações e têm tendência a diminuir os esforços e a desistir facilmente porque acreditam que não podem reverter a situação, uma vez que a causa do seu insucesso, segundo estes, é a falta de capacidades e não a falta de empenho, trabalho e

estudo. Esta atitude leva-os a abandonar os objectivos escolares porque pensam que não possuem competências para os alcançar.

No que concerne à percepção do envolvimento parental, verifica-se que os alunos percebem os seus pais como envolvidos no seu processo de educação e aprendizagem ( $M = 34,71$ ). No entanto, dado o conhecimento da investigadora em relação ao objecto de estudo, os dados obtidos são contrários às expectativas, pois os pais destes alunos não se revelam muito envolvidos. A maioria dos pais destes alunos quando convocados para reuniões de encarregados de educação não comparece, nem mesmo para a entrega dos registos de avaliação; muitos não telefonam regularmente para a escola para se manterem informados sobre os seus filhos e, algumas das vezes, quando são convocados individualmente para tratar de assuntos relacionados com o seu educando também não comparecem. São pais que não demonstram acompanhar regularmente o percurso escolar dos seus filhos, não controlam a realização dos trabalhos escolares, não ajudam na realização dos mesmos, não controlam as horas de estudo, nem o tempo ou as actividades em que se envolvem fora da escola, não conversam de forma regular sobre os objectivos escolares ou sobre outros assuntos relacionados com a escola. Evidenciam dificuldades em exercer controlo sobre os seus filhos e em solucionar problemáticas relacionadas com a escola, como por exemplo, a falta de assiduidade. Estas conclusões têm por base dados qualitativos que a investigadora possui enquanto docente e directora de turma neste Projecto e também informações recolhidas de outros documentos oficiais (actas, registos de contactos). Crê-se que os dados obtidos em relação ao envolvimento parental não correspondem à realidade, pois esperava-se que os valores fossem mais baixos em virtude do que foi explicitado anteriormente. Estes valores talvez se devam ao facto dos alunos terem seleccionado as respostas que eles achavam ser mais adequadas de forma a não passar uma imagem negativa dos seus pais, isto é, eles seleccionaram respostas de acordo com aquilo que eles gostavam que os pais fossem e não como são, no que respeita ao envolvimento dos mesmos na sua aprendizagem.

Os alunos percebem os seus professores como bastante envolvidos ( $M = 52,17$ ). Estes resultados vão ao encontro do que era esperado, pois a relação que se estabelece entre a maioria dos professores e os alunos é baseada na amizade e no respeito mútuo. A maioria dos professores procura mostrar-se disponível para o aluno tanto a nível escolar como pessoal. A nível escolar, procura prestar apoio individualizado, adequar o ensino

às competências de cada um e fomentar a ligação afectiva. Neste Projecto, investe-se no desenvolvimento de ligações sócio-afectivas.

No que respeita à valorização e reconhecimento da importância do Projecto 12-15 para a sua vida, os alunos mostram-se bastante envolvidos ( $M = 84,13$ ), o que corresponde às expectativas. Os alunos revelam que se sentem bem no Projecto, sentem-se apoiados, sentem que são o centro das atenções da equipa que aí trabalha e que lhes é proporcionado todo o apoio possível. Muitos deles afirmam que o Projecto 12-15 constitui uma segunda oportunidade para melhorar o seu desempenho escolar e conseguir prosseguir os seus estudos.

Em relação à hipótese 1, como Fredericks et al. (2004) argumentaram, aquando do estudo do constructo envolvimento, é muito importante considerar o carácter multidimensional do mesmo, pois as suas componentes principais (emoção, cognição e comportamento) não funcionam como elementos isolados, mas inter-relacionados, uma vez que é mais provável que um aluno que se identifique com a escola e que valorize o sucesso obtido com os resultados escolares (envolvimento emocional), adote uma postura correcta, cumpra as regras e participe nas actividades curriculares e extra-curriculares (envolvimento comportamental). É também mais provável que se empenhe no seu processo de aprendizagem, revelando interesse em compreender as matérias e desenvolvendo estratégias eficazes de aprendizagem (envolvimento cognitivo). Assim, estas componentes estão correlacionadas entre si, o que se veio a confirmar com os resultados obtidos neste estudo.

A maior correlação que se verificou foi entre o envolvimento emocional e o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.66$ ), o que confirma as conclusões retiradas de outras investigações. Os alunos que se identificam com a escola e criam laços com os elementos que compõem o ambiente escolar têm tendência a investir mais na sua aprendizagem, empenhando-se mais na realização das tarefas escolares que lhes são propostas. Apesar do empenho dos alunos deste Projecto na realização das tarefas escolares estar longe do ideal, registam-se evoluções positivas desde que entraram e estas podem estar relacionadas com os laços que criam com a escola e com os elementos que aí trabalham.

Como era esperado percebeu-se uma correlação entre o envolvimento comportamental e o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0,54$ ), pois um aluno que está interessado em compreender os conteúdos leccionados e que investe na sua aprendizagem, é pouco provável que assuma comportamentos desviantes ou não cumpra

as regras instituídas pela escola. Estes alunos chegaram a este Projecto devido a problemas de assiduidade e de indisciplina pelo que o seu envolvimento comportamental em relação à escola era baixo. Os problemas de indisciplina prejudicam o empenho nas tarefas escolares e a falta de assiduidade impede o aluno de estar exposto e de participar nas actividades de aprendizagem e de outros esforços que promovam o seu envolvimento (Finn, 1993). No entanto, a frequência do Projecto 12-15 alterou significativamente a postura destes em relação ao seu processo de aprendizagem e, apesar de não ser a desejada, nota-se uma evolução positiva, daí que se perceba este nível de correlação entre estas componentes.

A correlação entre o envolvimento emocional e o envolvimento comportamental é moderada ( $\rho = 0.43$ ), o que sustenta o previsto, no entanto os valores são inferiores aos esperados, uma vez que o aumento da identificação com a escola serve para perpetuar a participação activa dos jovens nas aulas e na escola (Finn, 1993). É mais provável que um aluno que possua um sentido de pertença à escola, que tenha criado laços com os indivíduos que compõem o ambiente escolar e que valorize os benefícios que advêm do sucesso escolar, cumpra as regras da escola, adopte uma postura correcta e participe nas actividades escolares. Como defende Finn (1993), a ligação à escola é um factor muito importante para proteger os adolescentes em risco, pois quando os laços que se criam são fracos, estes sentem-se mais livres para se envolverem em comportamentos desviantes. A influência do reconhecimento e o aumento da identificação com a escola servem para perpetuar a participação activa dos jovens nas aulas e na escola. Assim sendo, a baixa correlação que se verificou pode estar relacionada com o número reduzido de participantes (inferior a cem). Talvez se o número de participantes fosse maior, também os níveis de correlação fossem mais elevados.

Em suma, como foi referido anteriormente, os níveis moderados de correlação verificados entre as diferentes componentes do envolvimento podem estar condicionados pelo número reduzido de participantes.

No que respeita à hipótese 2, Skinner, Wellborn e Connell (1990) presumiram que o envolvimento é especialmente importante para o desenvolvimento das crenças de capacidade em relação ao esforço e competências, e os resultados desse estudo enfatizaram a contribuição única e directa da auto-eficácia académica e da percepção de competências para o envolvimento das crianças na escola. As baixas crenças de auto-eficácia académica tendem a enfraquecer a motivação e, consequentemente, o



envolvimento, prejudicando o desempenho (Bandura, 1989). Os alunos desenvolvem as suas próprias crenças em relação às suas competências escolares e estas percepções vão logicamente influenciar o seu nível de envolvimento e a sua persistência na realização das tarefas escolares (Bandura, 1993).

O facto dos alunos acreditarem que são capazes de realizar as tarefas escolares com sucesso desenvolve neles reacções afectivas mais positivas e um maior sentimento de valorização dos resultados escolares (envolvimento emocional). Esta correlação verificou-se no presente estudo, uma vez que a auto-eficácia académica apresenta uma correlação moderada com o envolvimento emocional ( $\rho = 0,39$ ).

No estudo de Linnenbrink e Pintrich (2003), chegou-se à generalização de que as crenças de auto-eficácia estão positivamente correlacionadas com o envolvimento comportamental, facto que foi corroborado pelos resultados deste estudo ( $\rho = 0,45$ ). Os alunos que estão confiantes quanto às suas capacidades, é mais provável que se esforcem, que estejam atentos e que participem nas tarefas escolares, adoptando uma postura correcta.

A correlação entre a auto-eficácia e o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0,49$ ) é a mais significativa, tal como era esperado, uma vez que já noutros estudos se verificou que o envolvimento cognitivo tem sido fortemente associado às percepções de auto-eficácia (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Pintrich & Schrauben cit. por Linnenbrink & Pintrich, 2003), pois os alunos que acreditam nas suas capacidades para realizar determinada tarefa com sucesso, é mais provável que invistam na sua aprendizagem e se esforcem para compreender o que está a ser estudado, definindo objectivos e utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas que os ajudem na sua aprendizagem.

As crenças de auto-eficácia podem ser influenciadas pelas interacções entre determinadas características pessoais, o comportamento e o meio. Em relação à influência exercida pelo meio, a persuasão social é uma das formas de fortalecer as crenças de auto-eficácia, isto é, se os alunos receberem um *feedback* positivo em relação às suas capacidades para serem bem-sucedidos em determinadas tarefas tendem a despende um esforço maior na sua realização. Assim, o estímulo parental e dos professores desempenham um papel muito importante no desenvolvimento e na consolidação das crenças de auto-eficácia dos alunos. A correlação entre as crenças de auto-eficácia académica e o envolvimento parental é moderada ( $\rho = 0,40$ ). Contrariamente ao esperado, a auto-eficácia académica revela uma correlação baixa

com o envolvimento dos professores ( $p = 0.21$ , ns). Este valor pode estar relacionado com o número reduzido de participantes.

Quanto à hipótese 3, as investigações sugerem que o ambiente familiar influencia de variadas formas o desempenho escolar, principalmente através do nível de envolvimento parental e do estilo parental. Daí que apontem o envolvimento parental e o fomento da participação parental como factores a ter em conta para a reforma das políticas educativas. A investigação tem comprovado que o envolvimento dos pais ajuda os alunos a alcançar melhores resultados, a ir à escola regularmente e a realizar os trabalhos escolares, influencia também a sua motivação e auto-estima, o que conduz os alunos a adoptar atitudes positivas em relação à escola. Contrariamente às expectativas, os resultados obtidos revelaram uma correlação não significativa entre o envolvimento emocional e o envolvimento parental ( $p = 0.22$ ) e entre o envolvimento parental e o envolvimento cognitivo ( $p = 0.15$ ), e uma ausência de correlação com o envolvimento comportamental ( $p = 0.09$ ).

Dado que a maioria dos alunos que frequentam o Projecto 12-15 são de origem africana, um estudo realizado por Steinberg et al. (1992) pode apresentar uma possível explicação para os baixos valores obtidos, uma vez que sugere que as práticas parentais podem ter um menor impacto no desempenho dos alunos afro-americanos, em relação a outros grupos étnicos, porque estes são mais influenciados pelos seus pares e estas influências podem destruir ou enfraquecer os efeitos positivos das práticas parentais.

Uma outra explicação possível, baseada em dados qualitativos, é o facto do envolvimento da maioria dos pais dos alunos do Projecto 12-15 ser reduzido. São poucos os pais que demonstram controlar e apoiar os seus filhos na realização das tarefas escolares, que discutem frequentemente assuntos escolares com estes e que os estimulam, de forma positiva, quando os resultados não são os mais favoráveis. Está comprovado que o envolvimento dos pais tem efeitos significativos no envolvimento escolar dos filhos, por isso estes devem participar diariamente na educação/aprendizagem dos mesmos. O fraco envolvimento destes pais pode dever-se a questões profissionais que os impedem de se envolverem devidamente nos assuntos escolares dos seus filhos ou ao facto das experiências escolares dos mesmos serem negativas, uma vez que a maioria deles possui um nível de escolarização baixa (1º ciclo, 2º ciclo ou frequência de 3º ciclo).

O apoio emocional dos pais, o envolvimento dos pais na educação e o estilo parental autoritativo promovem o envolvimento académico (Connell et al., 1994;

Rumberger et al., 1990; Steinberg et al., 1992). O estudo de Mo e Singh (2008) confirma que as relações pais-alunos bem como o seu envolvimento surtem efeitos no envolvimento emocional, cognitivo e comportamental dos alunos na escola e, consequentemente, no seu desempenho escolar. Neste estudo, isso não se verificou talvez devido aos factores referidos anteriormente ou devido ao número reduzido de participantes.

Quanto à hipótese 4, no geral, pensa-se que os aspectos relacionados com o envolvimento escolar respondem a factores contextuais e ambientais, como o clima da escola, o ambiente da sala de aula e as relações sociais com os professores e com os pares (Fredricks et al., 2004; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Chen, 2005). Dentro do contexto escolar, os professores são essenciais para o envolvimento dos alunos na aprendizagem, a sua influência manifesta-se ao nível das relações com os alunos, da sua forma de abordar o processo de ensino-aprendizagem (pedagogia) e do ambiente da sala de aula criado por estes. Quando as crianças vêem os seus professores como sendo carinhosos ou afectuosos, sentem-se mais felizes e entusiasmadas nas aulas.

Skinner e Belmont (1993) demonstraram que vários aspectos do comportamento dos professores previam o envolvimento comportamental e emocional dos alunos. Os resultados alcançados no presente estudo comprovam esta ideia, apresentando uma correlação moderada entre o envolvimento dos professores e o envolvimento emocional ( $\rho = 0,55$ ). No entanto, esperava-se uma correlação significativa entre o envolvimento dos professores e o envolvimento comportamental ( $\rho = 0,22$ , ns), dado que o estudo de Ryan e Patrick, citados por Cunningham et al. (n.d.), revela que a forma como os alunos vêem os seus professores e se relacionam com estes são factores importantes no que respeita a adopção de comportamentos perturbadores, pois se os alunos sentirem o apoio dos professores, tendem a diminuir estes comportamentos e aumentam as interacções positivas com os professores. Os baixos valores podem dever-se ao número reduzido de participantes no estudo (inferior a cem). Também a influência dos pares pode atenuar a influência positiva dos professores, uma vez que, como verificámos anteriormente, os alunos de origem africana tendem a deixar-se influenciar mais pelos seus pares. No caso dos alunos do Projecto 12-15, esta explicação pode ser aceite já que estes são maioritariamente alunos que apresentam um certo desinteresse pela escola e associam o seu insucesso à falta de capacidades e não à falta de esforço e empenho por parte deles. Daí que o relacionamento com os pares não fomenta o empenho nas actividades e a adopção de uma postura correcta.

Wentzel, citado por Cunningham et al. (n.d.), afirma que a percepção que os alunos têm do apoio do professor é um indicador independente e positivo do interesse nas aulas, da persecução de metas e da adesão às regras de sala de aula, e que a relação professor-aluno é um factor crítico que leva os alunos a envolverem-se nas actividades escolares. A correlação entre o envolvimento dos professores e o envolvimento cognitivo é moderada ( $\rho = 0,44$ ), ou seja, o aluno que mantém um bom relacionamento com o seu professor e que o vê como alguém que sabe explicar a matéria e que o ajuda a superar as suas dificuldades, é mais provável que se esforce por compreender os conteúdos e invista mais na sua aprendizagem, definindo objectivos e estratégias para melhorar os seus resultados.

Existe uma relação recíproca entre o envolvimento dos alunos e o comportamento do professor, pois estes influenciam-se mutuamente, isto é, se o aluno perceber o seu professor como alguém que o ajuda na superação das dificuldades, que expõe claramente os objectivos, que o incentiva, que é afectuoso tende a envolver-se mais e, por seu lado, os professores que percebem os seus alunos como interessados, empenhados e bem comportados tendem a tornar-se mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Em relação à hipótese 5, no Projecto 12-15, aposta-se muito na redefinição da relação dos alunos com a escola e dá-se muita importância à parte afectiva. Os alunos envolvem-se a nível emocional porque se sentem apoiados e acarinhados por todos os profissionais que aí trabalham, logo revelam que criaram laços com a escola, o que contribui para a identificação com os valores promovidos pela mesma. Daí que a correlação com o envolvimento emocional seja elevada ( $\rho = 0,67$ ) e a mais significativa das três componentes. Em relação à correlação com o envolvimento cognitivo, os valores são moderados ( $\rho = 0,56$ ). Os alunos reconhecem que as aprendizagens são adequadas às suas competências, que são constantemente apoiados nas suas dificuldades, e, talvez, por esse motivo, acabem por investir mais na sua aprendizagem, apesar deste investimento poder ser maior. A correlação com o envolvimento comportamental é médio-baixo ( $\rho = 0,38$ ), no entanto esperava-se que fosse maior, uma vez que os alunos alteram significativamente a sua postura a partir do momento que frequentam o Projecto 12-15. Apesar de não ser uma postura ideal, a evolução é bastante positiva, daí que se esperassem resultados mais elevados. A correlação entre o envolvimento dos professores e a avaliação da importância do Projecto 12-15 vai de encontro às expectativas da investigadora, pois apresenta um valor bastante significativo

( $p = 0,73$ ), uma vez que as relações interpessoais dos alunos no meio escolar têm maior impacto no aumento do envolvimento dos alunos (Pascarella et al., 1996). Estes alunos valorizam muito a relação que estabelecem com os seus professores e o facto de reconhecerem que podem contar com eles reflecte-se no reconhecimento da importância do Projecto.

Pode-se então concluir que as interações com a escola, com os professores, com os pares, com os pais e as expectativas e valores destes podem influenciar o envolvimento dos alunos.

No que concerne à hipótese 6, foram analisadas as diferenças entre géneros e verificou-se que o grupo das meninas apresentou maioritariamente valores superiores aos meninos em quase todas as dimensões, no entanto estas diferenças são muito reduzidas, por isso não são significativas. Estes resultados vão de encontro ao esperado.

Em relação às diferenças por tempo no Projecto 12-15, apesar de não se terem verificado diferenças significativas entre estas duas amostras, é de salientar que o grupo A se mostrou mais envolvido a nível comportamental e cognitivo como se esperava, isto é, o Projecto 12-15 aposta na melhoria das atitudes e no cumprimento das regras, logo era mais provável que os alunos que já frequentam o Projecto há mais tempo apresentassem valores superiores ao grupo B. O mesmo se verifica em relação ao envolvimento cognitivo, pois este Projecto incide num ensino apoiado e individualizado, em que se adequam as aprendizagens às competências dos alunos, daí que os alunos que já estão no Projecto 12-15 há mais tempo, se revelem mais envolvidos cognitivamente do que o grupo B. O grupo B apresenta valores superiores ao grupo A em relação ao envolvimento emocional e ao reconhecimento da importância do Projecto 12-15, o que contraria as expectativas, pois era mais provável que os alunos que já o frequentam há mais tempo se identificassem mais com a escola. Esta diferença pode dever-se ao tipo de alunos que constituem cada um dos grupos, pois as características individuais são um factor a ter em atenção. O grupo A, cuja maioria dos alunos iniciou o Projecto 12-15 há um ano atrás, é constituído por alunos que inicialmente se revelaram mais problemáticos do que o grupo B que entrou no Projecto 12-15 no presente ano lectivo.

Quando se analisam as diferenças entre turmas, os resultados revelam que as diferenças significativas se registam a nível do envolvimento comportamental ( $p = 5.00$ ), cognitivo ( $p = 5.49$ ) e do sentido de auto-eficácia ( $p = 3.58$ ). Verificou-se que a turma 1, no que respeita ao envolvimento, é a menos envolvida a nível comportamental

( $M = 28,91$ ), cognitivo ( $M = 57,91$ ) e emocional ( $M = 62,00$ ). Apresenta ainda um sentido de auto-eficácia baixo ( $M = 19,45$ ) em relação às restantes turmas. A turma 1 é maioritariamente constituída por alunos que já se encontram no Projecto há 2 anos. No primeiro ano de Projecto, registaram-se vários casos de indisciplina e alguns de absentismo nesta turma, pois a maioria dos alunos revelou-se bastante desligado da escola, não reconhecia os benefícios que advinham da mesma e revelou falta de hábitos de trabalho e de estudo e pouco interesse e empenho nas actividades escolares. No final do primeiro ano, registou-se uma evolução positiva, mas não foi totalmente satisfatória. Ao longo do 2º ano, reduziram os casos de indisciplina mas, no que respeita à falta de assiduidade, os casos mantiveram-se apesar dos esforços levados a cabo pela escola, no entanto os alunos melhoraram relativamente a sua postura face à escola. Face ao exposto não surpreende que seja a turma menos envolvida, estes valores podem ainda estar correlacionados com o baixo sentido de auto-eficácia revelado por estes alunos. O facto de não acreditarem que possuem competências para realizar as tarefas escolares pode levá-los a evitá-las e a desvalorizar o sucesso dos resultados escolares, não se envolvendo no seu processo de aprendizagem, não se identificando com a escola e não cumprindo as regras, porque acreditam que o seu insucesso se deve à sua falta de capacidades e que não podem fazer nada para reverter a situação.

A turma 2 é a que apresenta uma média de retenções mais elevada, no entanto é a turma que se encontra mais envolvida a nível cognitivo ( $M = 68,19$ ), contrariamente ao esperado. Esta turma é maioritariamente constituída por alunos que frequentam o Projecto pela segunda vez, que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, daí o elevado número de retenções, mas que revelam algum interesse e empenho na realização das tarefas escolares. Esta turma não teve muitos casos de indisciplina, existem alguns alunos perturbadores, mas a maioria é cumpridora. Assim sendo não surpreende que seja a turma mais envolvida a nível comportamental ( $M = 35,82$ ).

A turma 3 é a que se revela mais envolvida emocionalmente ( $M = 70,73$ ), este resultado surpreende na medida em que é sobretudo constituída por alunos que frequentam o Projecto 12-15 pela primeira vez. Este resultado pode estar relacionado com as características individuais dos alunos que constituem as turmas. Os alunos desta turma apresentam também um sentido de auto-eficácia superior ( $M = 24,85$ ) aos das outras turmas e percebem os seus pais como mais envolvidos ( $M = 38,60$ ) do que os outros alunos.

A turma 4 é aquela que percebe os seus professores como mais envolvidos ( $M = 53,88$ ) e é a turma que melhor reconhece e valoriza a importância do Projecto 12-15 ( $M = 86,02$ ) para o seu percurso escolar e futuro profissional. Este resultado não surpreende porque esta turma possui um certo número de alunos que já frequenta o Projecto 12-15 há dois ou mais anos. São alunos que possuem uma forte relação com os professores e que mais facilmente reconhecem o que estes e o Projecto fizeram por eles a nível pessoal e escolar.

## 6.1. Conclusões

Este estudo envolveu os alunos que frequentam Projecto 12-15 criado para combater o insucesso escolar e, consequentemente, o abandono escolar precoce dos jovens entre os 12 e os 15 anos. Das variáveis motivacionais que assumem um papel proeminente na explicitação e definição de estratégias de prevenção e combate ao insucesso escolar, focou-se a atenção no envolvimento escolar e no sentido de auto-eficácia académica.

Neste estudo, descreveu-se e analisou-se o envolvimento escolar dos alunos que frequentam o Projecto 12-15 através de uma abordagem multidimensional, focando a atenção nas três componentes principais deste constructo: a emoção, a cognição e o comportamento. Estudou-se o nível de envolvimento escolar destes alunos e a sua correlação com alguns aspectos contextuais como o envolvimento dos pais e dos professores, analisou-se o sentido de auto-eficácia académica dos mesmos e a sua correlação com o envolvimento escolar e, por último, a percepção da importância do Projecto para estes alunos e a sua relação com o envolvimento escolar.

O objectivo principal era estudar a forma como estes alunos se envolvem com a escola e com o seu processo de aprendizagem e, mais concretamente, perceber se o Projecto 12-15 está relacionado com o envolvimento escolar dos alunos. Assim sendo estabeleceram-se quatro hipóteses já referidas no capítulo 3.

A hipótese 1 diz respeito ao nível de envolvimento emocional, cognitivo e comportamental dos alunos e a correlação que se estabelece entre estas componentes do envolvimento. Verificou-se que os alunos se encontram envolvidos ao nível das três componentes e que estas estão correlacionadas entre si.

A hipótese 2 refere-se ao sentido de auto-eficácia académica e à sua relação com as três componentes do envolvimento escolar. Constatou-se que os alunos do Projecto apresentam um sentido de auto-eficácia académica médio e que este se encontra correlacionado com as três componentes do envolvimento escolar, apresentando uma maior correlação com o envolvimento cognitivo como era de esperar.

A hipótese 3 reporta-se à relação do envolvimento escolar com o envolvimento parental, focando a sua atenção nas percepções dos alunos em relação ao envolvimento dos seus pais e se estas estão correlacionadas com o envolvimento escolar dos alunos. Confirmou-se que o envolvimento parental está correlacionado com o envolvimento emocional e cognitivo, embora os valores não sejam significativos. A correlação com o envolvimento comportamental é praticamente inexistente, contrariamente ao esperado. Estes resultados podem estar ligados à influência dos pares, que é mais forte no caso dos alunos de origem africana (Steinberg et al., 1992) e pode superar a influência dos pais, e também com o reduzido número de participantes.

A hipótese 4 remete para a relação do envolvimento escolar e o envolvimento dos professores, tendo por base as percepções dos alunos em relação ao envolvimento dos seus professores e se estas estão correlacionadas com o envolvimento dos alunos. Comprovou-se a existência de uma correlação entre estas e as diferentes componentes do envolvimento escolar, apesar da correlação com o envolvimento comportamental ser inferior ao esperado. Mas, como se referiu anteriormente, esta questão pode estar relacionada com a influência dos pares que, no caso dos alunos de origem africana, pode superar a dos professores, e também com o reduzido número de participantes.

A hipótese 5 remete para a avaliação que os alunos fazem da frequência do Projecto e a importância deste para a sua vida, tentando-se perceber também se este está relacionado com o nível de envolvimento escolar dos alunos. Os alunos demonstraram reconhecer e valorizar a importância do Projecto 12-15 para o seu percurso escolar e vida futura. Confirmou-se ainda que está correlacionado com as diferentes componentes do envolvimento escolar e com o envolvimento dos professores.

A hipótese 6 remete para as diferenças entre grupos: género, tempo no Projecto 12-15 e turmas. Verificou-se que não existem diferenças significativas entre o grupo das meninas e o grupo dos meninos. No que concerne ao tempo no Projecto, não se registaram diferenças muito significativas a não ser no envolvimento emocional. Contrariamente ao esperado, o grupo dos que estão no Projecto há menos tempo



apresenta valores mais elevados, estes valores podem dever-se às características individuais dos alunos que constituem cada grupo.

Em relação às diferenças registadas entre as várias turmas, os resultados demonstraram que a turma 1 é a menos envolvida a nível emocional, cognitivo e comportamental e a que possui um sentido de auto-eficácia menor; a turma 2 é a mais envolvida a nível cognitivo e comportamental; a turma 3 é a mais envolvida a nível emocional e a que apresenta um sentido de auto-eficácia académica mais elevado; e a turma 4 é aquela que mais reconhece a importância do Projecto para a sua vida e a que percebe os seus professores como mais envolvidos.

Apesar deste estudo não permitir generalizações, contribui para a reflexão e enriquecimento do estudo do envolvimento escolar.

## **6.2. Limitações**

O presente estudo deparou-se com algumas limitações que poderão ter condicionado, de alguma forma, os resultados finais e as respectivas análises. Uma das limitações está ligada ao reduzido número de participantes que pode ter influenciado negativamente os níveis de correlação entre determinadas dimensões. Também as características individuais dos alunos podem ter condicionado os resultados.

Outra, será o facto da investigadora ser docente no Projecto 12-15, o que poderá pôr em causa a objectividade da análise dos dados.

Também, se pode referir o facto do questionário implicar a selecção de respostas, o que pode ter direccionado os participantes para a escolha de respostas que achassem mais correctas e não as que correspondem à verdade.

## **6.3. Sugestões para futuras investigações**

As investigações futuras podem analisar de que forma o envolvimento escolar influencia o desempenho escolar dos alunos, estudando o sucesso escolar dos alunos antes e depois do ingresso no Projecto 12-15.

Podem também analisar de que modo o Projecto 12-15 promove o envolvimento escolar dos alunos, fazendo um estudo que meça o envolvimento escolar dos alunos à entrada no Projecto 12-15 e, posteriormente, aquando da saída do Projecto 12-15.

## Referências -----

## Referências

- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 395-405. DOI: 10.1037//0022-0663.85.3.395.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT), 1ª edição.
- Anderson, H. (2006). New Zealand initiatives – 5: Engagement: a shared responsibility  
In *Student engagement: measuring and enhancing engagement with learning*. (2006). Proceedings of a Symposium at the Frederic Wallis House Conference Centre, Lower Hutt, New Zealand, 31-33. Recuperado de URL: <http://www.nzuaau.ac.nz/node/64>
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427 – 445. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.002.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical, conceptual and methodological issues of obstruct. *Psychology in the Schools*, 45 (5). DOI: 10.1002/pits.20303.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. Recuperado de URL: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Asano-Cavanagh, Y. & Cavanagh, R. (2009). Secondary school students' engagement in learning Japanese as a second language. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Canberra. Recuperado de URL: <http://www.aare.edu.au/09pap/asa091040.pdf>

- Astone, N. & McLanahan, S.. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review* 56 (3), 309-320. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/stable/2096106>
- Audas, R. & Willms, J. (2001). Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. *Applied research branch strategic policy – Human resources development Canada*. Applied Research Branch. Recuperado de URL: <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/MP32-28-01-1-10E.pdf>
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222. DOI:10.1006/jado.2000.0308.
- Australia, Department of Education Science and Training (2006). *Schooling School Digest: Student Motivation and Engagement*. Recuperado de URL: [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/profiles/schooling\\_issues\\_digest\\_motivation\\_engagement.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Recuperado de URL: <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist Association*, 44 (9), 1175-1184. Recuperado de URL: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1990-01275-001>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), pp. 117-148. Recuperado de URL: <http://carmine.se.edu/cvonbergen/Perceived%20Self-Efficacy%20in%20Cognitive%20Development%20and%20Functioning.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human*

*behavior*, 4 , 71-81. New York: Academic Press. Recuperado de URL: <http://des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. Recuperado de URL: <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Aphilo sofia/2007/BanduraARP2001r.pdf>

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. Recuperado de URL: <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1996CD.pdf>

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598. Recuperado de URL: <http://aspheramedia.com/v2/wp-content/uploads/2011/02/Bandura1981JPSP1.pdf>

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25 (108-109), 715-733.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero Americana de Educação*, 27, 99-123. Recuperado de URL: <http://www.rieoei.org/rie27a05.PDF>

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de século.

Borges, O., Julio, J., Coelho, G. (2005). Efeitos de um Ambiente de Aprendizagem sobre o Engajamento Comportamental, o Engajamento Cognitivo e sobre a Aprendizagem. In *Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências*, 5, Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências.

- Brewster, A. & Bowen, G. (2004). Teachers support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21 (1), Fevereiro. Recuperado de URL: [http://theresadehoyos.com/ruiz\\_summer/Brewster.pdf](http://theresadehoyos.com/ruiz_summer/Brewster.pdf)
- Buhs, E., & Ladd, G. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process. *Developmental Psychology*, 37, 550-560. Recuperado de URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0012164902000803>
- Butler-Kisber, L. & Portelli, J. (2003). The challenge of student engagement: Beyond mainstream conceptions and practices. *McGill Journal of Education*, 38 (2) Recuperado de URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3965/is\\_200304/ai\\_n9196668/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200304/ai_n9196668/)
- Butson, R., Carr, S. & Bosselman, G. (2006) New Zealand initiatives – 3: Engagement as a more helpful measure of student learning engagement In *Student engagement: measuring and enhancing engagement with learning*. (2006). Proceedings of a Symposium at the Frederic Wallis House Conference Centre, Lower Hutt, New Zealand, pp.26-28. Recuperado de URL: <http://www.nzuaau.ac.nz/node/64>
- Bzuneck, J. A. (2001a). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, 1, 9-36. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2001b). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch e J. A Bzuneck (orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 116-133. Recuperado de URL: <http://des.emory.edu/mfp/Bzuneck2.pdf>
- Carrington, S., Bland, D. & Brady, K. (2010). Training young people as researchers to

- investigate engagement and disengagement in the middle years. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 449-462. DOI: 10.1080/13603110802504945
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51–62. Recuperado de URL: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Chapman, Elaine (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (13). Recuperado de URL: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>
- Chen, J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (2), 77- 127. DOI: 10.3200/MONO.131.2.77-127
- Christenson, S., Sinclair, M., Lehr, C. & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 468 – 484. DOI: 10.1521/scpq.16.4.468.19898
- Christenson, S., & Thurlow, M. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 36 – 39. Recuperado de URL: <http://dropout.heart.net.tw/information/1-4%20SCHOOL%20DROPOUTS.pdf>
- Coates, H. (2006). Student engagement: the specification and measurement of student engagement In *Student engagement: measuring and enhancing engagement with learning*. (2006). Proceedings of a Symposium at the Frederic Wallis House Conference Centre, Lower Hutt, New Zealand, pp. 5-12. Recuperado de URL: <http://www.nzuaau.ac.nz/node/64>

- Connell, J., Spencer, M. & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506. Recuperado de URL: <http://www.cehd.umn.edu/ppg/Partnerships/CCresources/Connell.pdf>
- Cortes Leal, F. (2005). O drama da educação em Portugal. *Revista Ibero Americana*, 36 (6). Recuperado de URL: [http://www.rieoei.org/pol\\_edu16.htm](http://www.rieoei.org/pol_edu16.htm)
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 9-51. DOI: 10.1080/03057640903567021
- Cunningham, E., Wang, W. & Bishop, N. (n.d.). Challenges to student engagement and school effectiveness indicators. Recuperado de URL: <http://www.aare.edu.au/05pap/cun05478.pdf>
- Dandy, J. & Nettelbeck, T. (2000). The model student? An investigation of chinese Australian students' academic achievement, studying, and causal attributions for academic success and failure. *Australian Psychologist*, 35 (3), 208-215. DOI: 10.1080/00050060008257480
- Davies, C. (2002). Student engagement with simulations: a case study. *Computers & Education*, 39, 271–282. Recuperado de URL: [www.elsevier.com/locate/compedu](http://www.elsevier.com/locate/compedu)
- Davis, H., Chang, M., Andrzejewski, C. & Poirier, R. (2010). Examining behavioral, relational, and cognitive engagement in smaller learning communities: A case study of reform in one suburban district. *Journal of Educational Change*, 11 (4), 345-401. DOI 10.1007/s10833-009-9121-2
- Devlin, M. (2009). How parents and partners can support student engagement. *Australian Council for Educational Research*, Camberwell, Vic. Recuperado de URL: [http://www.deakin.edu.au/~mdevlin/AUSSE\\_EG\\_Parents\\_Partners-1.pdf](http://www.deakin.edu.au/~mdevlin/AUSSE_EG_Parents_Partners-1.pdf)



Fordham, S. & Ogbu, J. (1986). Black students's school success: coping with the "burden of 'acting white'". *Urban Review*, 18, 176-206. Recuperado de URL: [http://www.nyesma.org/documents/Black\\_Students\\_Acting\\_White.pdf](http://www.nyesma.org/documents/Black_Students_Acting_White.pdf)

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117 – 142.

Finn, J. (1993). *School Engagement and Students at Risk*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. Recuperado de URL: <http://nces.ed.gov/pubs93/93470.pdf>

Finn, J. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership – Engaging parents and the community in schools*, 55 (8), 20-24. Recuperado de URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may98/vol55/num08/Parental-Engagement-That-Makes-a-Difference.aspx>

Finn, J. & Voelkl, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62 (3), 249-268. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/stable/2295464>

Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234. DOI: 10.1037/0021-9010.82.2.221

Finn, J., Pannozzo, G. & Achille, C. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73 (3), 321-368. Recuperado de URL: [http://andrewvs.blogs.com/usu/files/the\\_whys\\_of\\_class\\_size.pdf](http://andrewvs.blogs.com/usu/files/the_whys_of_class_size.pdf)

Fredericks, J., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2003). School Engagement. artigo apresentado para a conferência "Indicadores de Desenvolvimento Positivo". Recuperado de URL: [http://www.childtrends.org/Files/Child\\_Trends-2003\\_03\\_12\\_PD\\_PDConfFBFP.pdf](http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf)

Fredericks, J., Blumenfeld & P., Paris, A. (2004). School Engagement: potential of the

- concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/pss/3516061>
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school level influences. Longitudinal Surveys of Australian Youth*. Australian Council for Educational Research, Victoria.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113. Recuperado de URL: [http://casel.org/wpcontent/uploads/2011/04/CSP2003volume\\_81.pdf#page=101](http://casel.org/wpcontent/uploads/2011/04/CSP2003volume_81.pdf#page=101)
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gaspar, T. (2003). *Políticas Curriculares e democratização do ensino*. Lisboa: Departamento de educação básica do Ministério da Educação.
- Gimeno, J. (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto editora.
- Glasgow, K., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68 (3), 507-529. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/pss/1131675>
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P. & Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99-123. DOI: 10.1007/s10648-005-3949-7

- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A., Suárez-Orozco, C. & Camic, P. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46, 393–412. Recuperado de URL: [http://www.rhodeslab.org/files/Green%20et%20al.%20\(2007\).pdf](http://www.rhodeslab.org/files/Green%20et%20al.%20(2007).pdf)
- Green, J., Martin, A. & Marsh, H. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269–279. Recuperado de URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608007000027>
- Greene, B. Miller, R., Crowson, H., Duke, B. & Akey, K. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482. Recuperado de URL: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Greenwood, C., Horton, B. & Utley, C. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31 (3), 328-349. Recuperado de URL: <http://danfrew.wikispaces.com/file/view/Academic+engagement+Current+perspectives+on+research+and+practice+.pdf>
- Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N. & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 184-191. Recuperado de URL: <http://cte.uwaterloo.ca/KSU/Donna%20Motivating%20Students/Handelsman%20et%20al.pdf>
- Helmes, S. & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13 (2), 133-153. Recuperado URL: <http://www.springerlink.com/content/fp28r86562461815/>

- Henriques, A., Neves, C. & Pesquita, I. (2004/5). Estudos correlacionais e estudos causal-comparativos. Recuperado de URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/t1textoestcorrelacionais.pdf>
- Ho, E., & J., Willms. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth- Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/pss/2112802>
- Hughes, J. & Zhang, D. (2006) Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 400–419. Recuperado de URL: [www.elsevier.com](http://www.elsevier.com)
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (2007). Abandono escolar na adolescência – factores comuns e Trajectórias múltiplas in A. Fonseca, A. Castro, M. J. Seabra-Santos, M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 247-303). Coimbra: Almedina.
- Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52. Recuperado de URL: <http://www.caspsurveys.org/NEW/pdfs/journal03.pdf#page=45>
- Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. Recuperado de URL: <http://www.caspsurveys.org/new/pdfs/journal03.pdf#page=9>
- Johnson, M., Crosnoe, R. & Elder Jr., G. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race. *Sociology of Education*, 74 (4), 318-340. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/stable/2673138> Accessed

- Jones, R., (2008). Strengthening student engagement. In *Student Engagement — Creating a Culture of Academic Achievement*. International Center for Leadership in Education, pp. 1-10. Recuperado de URL: <http://www.leadered.com/pdf/Strengthen%20Student%20Engagement%20white%20paper.pdf>
- Julio, J., Vaz, A., Faria, A. & Fagundes, A. (2006). Atenção: Alunos Engajados – Análise de Investigação Escolar em Grupo. In *Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, 10, Londrina. Caderno de Resumos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física. Recuperado de URL: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/x/sys/resumos/T0114-1.pdf>
- Kindermann, T. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78 (4), 1186-1203. Recuperado de URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x/pdf>
- King, S. (2006). New Zealand initiatives – 7: The measurement of student engagement: evaluation indicators for student engagement in learning in schools In *Student engagement: measuring and enhancing engagement with learning*. (2006). Proceedings of a Symposium at the Frederic Wallis House Conference Centre, Lower Hutt, New Zealand, pp.37-42. Recuperado de URL: <http://www.nzuaau.ac.nz/node/64>
- Kelly, S. (2008). Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research*, 37, 434–448. Recuperado de URL: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273. Recuperado

de URL:  
[http://www.irre.org/sites/default/files/publication\\_pdfs/Klem\\_and\\_Connell\\_2004\\_JO\\_SH\\_article.pdf](http://www.irre.org/sites/default/files/publication_pdfs/Klem_and_Connell_2004_JO_SH_article.pdf)

Lamborn, S., Brown, B., Mounts, N. & Steinberg, L. (1992). Putting schools in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement In Newmann, F. (ed.). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teacher College Press, pp. 153-181.

Recuperado de URL:  
<http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED371047.pdf>

Lee, V. & Smith, J. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270. Recuperado de URL: [http://www.units.muohio.edu/eduleadership/FACULTY/quantz/lee\\_smith.pdf](http://www.units.muohio.edu/eduleadership/FACULTY/quantz/lee_smith.pdf)

Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health September*, 74 (7), 274-283. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x

Lin, Y., McKeachie, W. & Kim, Y. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251–258. Recuperado de URL: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

Linnenbrink, E. & Pintrich, P.(2003) The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 119 — 137  
DOI: 10.1080/10573560308223

Louis, K. & Smith, B. (1992). Cultivating teacher engagement: Breaking the iron law of social class in Newmann, F. (ed.). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teacher College Press, pp. 119-152. Recuperado de URL: <http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED371047.pdf>

- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-184. Recuperado de URL: [http://jesserbishop.wiki.westga.edu/file/view/Engagement\\_Activity\\_K12.pdf](http://jesserbishop.wiki.westga.edu/file/view/Engagement_Activity_K12.pdf)
- Martin, A. (2008), Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269. Recuperado de URL: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Martinelli, S. & Sassi, A. (2010). Relações entre auto-eficácia e motivação académica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (43), 780-791. Recuperado de URL: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=pt)
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale, no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Mata, I. (2004). Uma experiência com jovens em risco de exclusão escolar in M. Silva, A. Fonseca, et al (Eds.), *Crianças e jovens em risco: da investigação à intervenção* (pp. 153-164). Coimbra: Almedina.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., Marturano, E. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 13 (3), 327-336. DOI: 10.1590/S0102-79722000000300002
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and

perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–422. DOI: 10.1006/ceps.1996.0028

Milne, C. & Otieno, T. (2007). Understanding engagement: Science demonstrations and emotional energy. *Science Education*, 91 (4), 523-55. DOI 10.1002/sce.20203

Mo, Y. & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online*, 31 (10), 1-11. Recuperado de URL: <http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED371047.pdf>

Mosher, R. & MacGowan, B. (1985). Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments. Research and Development Center of the University of Wisconsin. Recuperado de URL: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED272812>

Morse, A., Christenson, S. & Lehr, C. (2004). School completion and student engagement: Information and strategies for parent. *National Association of School Psychologists*, Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators, pp. 69-71. Recuperado de URL: [http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp\\_complparents.pdf](http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp_complparents.pdf)

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149. DOI: 10.1023/A:1010961119608

National Survey of Student Engagement Annual Report (2006). Recuperado de URL: [http://nsse.iub.edu/NSSE\\_2006\\_Annual\\_Report/docs/NSSE\\_2006\\_Annual\\_Report.pdf](http://nsse.iub.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf)



- NCSE (National Center for School Engagement). (2006). Quantifying school engagement: research report. An initiative of the Colorado Foundation for Families and Children. Recuperado de URL:  
<http://www.schoolengagement.org/TruancypreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/111.pdf>
- Neves, S. & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4 (25), 635-652. Recuperado de URL:  
[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312007000400009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312007000400009&script=sci_arttext)
- Newmann, F. (1991). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking common indicators and diverse social studies courses. *National Center on Effective Secondary Schools*, Madison. Recuperado de URL:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED340642&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED340642](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED340642&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED340642)
- Newmann, F. (1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. In NEWMANN, F. (Ed.). (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*, pp. 62-91. New York: Teacher College Press. Recuperado de URL: <http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED371047.pdf>
- Newmann, F., Wehlage, G. & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In: Newmann, F. (Ed.). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teacher College Press, pp. 11-39.  
Recuperado de URL:  
<http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED371047.pdf>

- Nogueira, J. (2008). "Validation of a measure of self-efficacy for youngsters". INTED 2008 Proceedings CD ISBN: 978-84-612-0190-7. Editor: IATED (www.iated.org/inted2008).).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578. Recuperado de URL: <http://des.emory.edu/mfp/Pajares1996RER.pdf>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press. Recuperado de URL: <http://des.emory.edu/mfp/effchapter.html>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381. DOI:10.1006/ceps.2000.1069, available online at <http://www.idealibrary.com>
- Pajares, F., & Schunk, D. (2002). Self and self-beliefs in psychology and education: Na historical perspective. In J. Aronson (Ed.) (2002), *Improving Academic Achievement*: New York: Academic Press. Recuperado de URL: <http://des.emory.edu/mfp/PSHistoryOfSelf.PDF>
- Pascarella, E., Edison, M., Nora, A., Hagedorn, L. & Terezini, P. (1996). Influences on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *The Journal of Higher Education*, 67, 174-195. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/pss/2943979>
- Pina Neves, S. (2007). Concepções pessoais de competência: contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da

Universidade do Porto. Recuperado de URL: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23013>

Pina Neves, S. e Faria, L. (2006). Construção, Adaptação e Validação da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA). *Psicologia*, 20 (2), 45-68. Recuperado de URL: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psi/v20n2/v20n2a03.pdf>

Pina Neves, S. & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. pp. 206-218. Recuperado de URL: [https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1330/1/206-218\\_%20FCHS06-5.pdf](https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1330/1/206-218_%20FCHS06-5.pdf)

Pires, L. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 27-43. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Powell, D., Burchinal, M., File, N. & Kontos, S. (2006). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 108-123. Recuperado de URL: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ783146&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ783146](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ783146&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ783146)

Programme for International Student Assessment (PISA) . Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development. Recuperado de URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>

Pushor, D. (2007). Parent engagement: Creating a shared world. *Ontario Education Research Symposium*, 20. Recuperado de URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/pushor.pdf>

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169. DOI: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Rodrigues, L. e Barrera, S. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1 (02), pp. 41 – 53. Recuperado de URL: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198212472007000200006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198212472007000200006&script=sci_arttext)
- Rumberger, R., Ghatak, R., Poulos, G. Ritter, P. & Dornbusch, S. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63 (4), 283-299. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2112876.pdf?acceptTC=true>
- Ryzin, M., Gravely, A. & Roseth, C. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth Adolescence*. 38 (1), pp. 1–12. DOI 10.1007/s10964-007-9257-4
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, pp. 173-208. Recuperado de URL: [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1989.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1989.pdf)
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-31. Recuperado de URL: [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1991.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf)
- Sciarra, D., & Seirup H. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling*. Recuperado de URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0KOC/is\\_4\\_11/ai\\_n25360452/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_4_11/ai_n25360452/)

- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais in *Sociologia, problemas e práticas*, 59, 75-106. Recuperado de URL:  
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>
- Sebastião, J. & Correia, S. (n.d.). A democratização do ensino em Portugal recuperado de URL:  
[http://www.ese.ipsantarem.pt/projectos/artigos\\_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf](http://www.ese.ipsantarem.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf)
- Shernoff, D. & Vandell, D. (2007). Engagement in after-school program activities: quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 891–903. DOI 10.1007/s10964-007-9183-5
- Simons-Morton, B. & Rusan, C. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41 (1), 3–25. DOI: 10.1177/0044118X09334861.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Anderson, A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41. Recuperado de URL:  
<http://www.caspsurveys.org/NEW/pdfs/journal03.pdf#page=31>
- Singh, K., Granville, M. & Dika, S. (2002). Mathematics and Science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95 (6), 323-332. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/pss/27542398>
- Singh, K., Chang, M. & Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belongings: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9 (3), 159-175. DOI: 10.1007/s10671-010-9087-0

- Sirin S., Rogers-Sirin L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African-American adolescents. *Youth and Society*, 35, 323–340. DOI: 10.1177/0044118X03255006
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. DOI: 10.1037//0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1993). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 22-32.  
Recuperado de URL:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022066302008759>
- Skinner, H., Pappas, D. & Davis, K. (2005). Enhancing academic engagement: Providing opportunities for responding and influencing students to choose to respond. *Psychology in the Schools*, 42 (4), 389-403. DOI: 10.1002/pits.20065
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. (2008a). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*. 20 (10), 1-33. DOI: 10.1177/0013164408323233
- Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. & Marchand, G. (2008b) Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*. 100 (4), 765–781. DOI: 10.1037/a0012840
- Steinberg, L, Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. Recuperado de

URL:

<http://www.reachoflouisville.com/kerry/kerry/Impact%20of%20parenting%20practices%20on%20adolescents.pdf>

Stiggins, R. (1999). Assessment, student confidence, and school success. *Phi Delta Kappan*. pp. 191-198. Recuperado de URL: <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9382>

Stoer, Stoleroff & Correia (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, Fevereiro, 11-53

Sui-Chu, E. & Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/pss/2112802>

Tinio, M. (2009). Academic Engagement Scale for Grade School Students. *The Assessment Handbook*, 2, 64-75. Recuperado de URL: [http://pemea.club.officelive.com/Documents/A5\\_V2\\_AH.pdf](http://pemea.club.officelive.com/Documents/A5_V2_AH.pdf)

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Turner, J., Meyer, D., Cox, K., Logan, C., Dicintio, M. & Thomas, C. (1998). Creating contexts of involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 730-745. DOI: 10.1037/0022-0663.90.4.730

Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911–933. Recuperado de URL: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91. Recuperado de URL: [http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/zimmerman00.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman00.pdf)
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing Time , *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765–1776. Recuperado de URL: [http://monash.academia.edu/DavidZyngier/Papers/93128/\\_Re\\_Conceptualising\\_Student\\_Engagement.\\_Doing\\_education\\_not\\_doing\\_time.\\_2008\\_](http://monash.academia.edu/DavidZyngier/Papers/93128/_Re_Conceptualising_Student_Engagement._Doing_education_not_doing_time._2008_)
- Van Ryzin, M.J., Gravely, A. & Roseth, C.J. (2007). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth Adolescence* (2009), 38, 1–12. DOI 10.1007/s10964-007-9257-4
- Vasalampi, K., Slamela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (2009). Adolescents’ self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14 (4), 1-11. DOI 10.1027/1016-9040.14.?.xxx
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294. DOI: 10.3102/00346543063003249
- Yonezawa, S., Jones, M. & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, 10, 191-209. DOI 10.1007/s10833-009-9106-1



## Anexos -----

## Anexo 1: Autorização da Escola



Informação Interna

*Polymath*  
28/06/10

N.º 88 / GAE

Data: 23/06/2010

De:  
Neuza Pinto

Para:  
Director Pedagógico

*Não vejo problema,  
pode ser positivo para a  
escola.*

*solução autorizada*

*a o Sr. Administrador Delegado*

Assunto: Pedido de autorização para recolha de informações sobre o Projecto 12-15 e a Escola Intercultural

A professora Vânia Lopes, do Projecto 12-15, vem por intermédio dos seus professores de mestrado, pedir autorização para recolher informações, sobre o Projecto 12-15 e a nossa escola, para a realização da sua tese de mestrado em Ciências de Educação.

Segue em anexo carta dos professores coordenadores da tese e apresentação da estrutura do seu trabalho.

Sem outro assunto,  
Com os melhores cumprimentos,

*Neuza Pinto*  
Neuza Pinto

*É autorizado com  
respeito à privacidade  
- e de as recolher  
sem confidências;  
- Não há problema  
aluno.  
- É entregue um  
exemplar do estudo  
ao prof.*

*28/06/2010*

*1/4 N*

## Anexo 2: Questionário aplicado

### Questionário sobre o Projecto 12-15 2010/11

Este questionário procura conhecer as percepções dos alunos em relação às suas experiências de aprendizagem no Projecto 12-15. Por favor, responde às questões de acordo com a tua experiência, pensamentos, opiniões e sentimentos. Não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e a tua informação pessoal será mantida confidencial.

#### Parte A.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

*Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.*

1. Gosto da minha escola.	1	2	3	4	5
2. Estou feliz por estar nesta escola.	1	2	3	4	5
3. A maior parte das manhãs, estou desejoso(a) de ir para a escola.	1	2	3	4	5
4. Estou orgulhoso(a) por pertencer a esta escola.	1	2	3	4	5
5. Penso em abandonar a escola.	1	2	3	4	5
6. Sinto que a escola é importante para o futuro.	1	2	3	4	5
7. Sinto-me seguro(a) na minha escola.	1	2	3	4	5
8. Quando estou na escola, sinto que faço parte daquele ambiente.	1	2	3	4	5
9. A maioria dos professores da minha escola trata os alunos de forma justa.	1	2	3	4	5
10. A maioria dos professores preocupa-se comigo.	1	2	3	4	5
11. Sinto que posso conversar com os meus professores sempre que precisar.	1	2	3	4	5
12. Sinto que tenho um bom relacionamento com a maioria dos professores.	1	2	3	4	5
13. Dou valor ao trabalho e esforço dos professores para nos ensinar.	1	2	3	4	5
14. Eu gosto da maioria dos meus professores.	1	2	3	4	5
15. Sinto que tenho um bom relacionamento com os meus colegas de turma.	1	2	3	4	5
16. Sinto que tenho um bom relacionamento com a maioria dos funcionários da escola.	1	2	3	4	5
17. O ambiente na minha escola é bom.	1	2	3	4	5
18. Sinto que na minha escola estou protegido(a) / amparado(a).	1	2	3	4	5

#### Parte B.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

*Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.*

1. Quando estou nas aulas, participo nas actividades propostas.	1	2	3	4	5
2. Quando estou nas aulas, apenas finjo que estou a trabalhar.	1	2	3	4	5
3. Participo activamente nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Estou concentrado(a) nas aulas.	1	2	3	4	5

5. Vou frequentemente às aulas.	1	2	3	4	5
6. Procuro cumprir as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
7. Quando tenho dúvidas, peço ajuda ao professor.	1	2	3	4	5
8. Só participo quando o professor me pergunta.	1	2	3	4	5
9. Procuro realizar as tarefas dentro do tempo.	1	2	3	4	5

## Parte C.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

*Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.*

1. Estou muito interessado(a) em aprender.	1	2	3	4	5
2. Esforço-me muito para ter bons resultados na escola.	1	2	3	4	5
3. Penso que o que estamos a aprender na escola é importante.	1	2	3	4	5
4. Nas aulas, trabalho o melhor que posso.	1	2	3	4	5
5. Gosto do que estou a aprender na escola.	1	2	3	4	5
6. Penso que aprender é aborrecido.	1	2	3	4	5
7. Quando tenho dificuldades em perceber um exercício, não desisto até o compreender.	1	2	3	4	5
8. Se eu me esforçar as coisas correm bem na escola.	1	2	3	4	5
9. Esforço-me muito para ter bons resultados na escola.	1	2	3	4	5
10. O que eu aprendo na escola vai ser importante para mim mais tarde na vida.	1	2	3	4	5
11. Estou interessado(a) nos trabalhos que faço nas aulas.	1	2	3	4	5
12. Verifico frequentemente os meus trabalhos para corrigir erros.	1	2	3	4	5
13. Dou o meu melhor na escola.	1	2	3	4	5
14. Acredito que ir à escola é importante.	1	2	3	4	5
15. Sei que os bons resultados escolares podem levar-me longe no futuro.	1	2	3	4	5
16. Esforço-me para ser bem sucedido nos testes.	1	2	3	4	5

## Parte D.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Nunca	Por vezes	Metade das vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

*Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.*

1. Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
2. Consigo estudar um capítulo para um teste.	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente.	1	2	3	4	5
4. Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
5. Consigo passar a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
6. Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
7. Consigo ter aproveitamento num teste.	1	2	3	4	5

## Parte E.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Nunca	Por vezes	Metade das vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

*Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.*

1. O meu Enc. de Educação/pais fazem-me regularmente perguntas sobre as coisas da escola.	1	2	3	4	5
2. O meu Enc. de Educação/pais discutem o trabalho escolar comigo, em casa.	1	2	3	4	5
3. O meu Enc. de Educação/pais encorajam-me a trabalhar arduamente na escola.	1	2	3	4	5
4. O meu Enc. de Educação/pais acreditam que eu me porto bem e tenho um bom desempenho na escola.	1	2	3	4	5
5. O meu Enc. de Educação/pais acompanham o meu progresso escolar.	1	2	3	4	5
6. O meu Enc. de Educação/pais elogiam-me pelo meu progresso e melhoria na escola.	1	2	3	4	5
7. O meu Enc. de Educação/pais ajudam-me quando tenho problemas com os trabalhos de casa.	1	2	3	4	5
8. Eu e o meu Enc. de Educação/pais discutimos as opções de curso que posso seguir.	1	2	3	4	5
9. Eu e o meu Enc. de Educação/pais conversamos sobre os assuntos abordados nas aulas.	1	2	3	4	5
10. O meu Enc. de Educação/pais sabem quais são os meus maiores interesses na escola.	1	2	3	4	5

## Parte F:

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Nunca	Por vezes	Metade das vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

*Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.*

1. Os professores adaptam as fichas/testes às capacidades dos alunos.	1	2	3	4	5
2. Os professores dão-nos exercícios de um nível adequado, nem muito fáceis nem muito difíceis.	1	2	3	4	5
3. Os professores ajustam o ritmo de ensino às necessidades individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
4. Os professores em vez de nos darem logo a resposta correcta, encorajam-nos a procurar respostas sozinhos.	1	2	3	4	5
5. Quando fazem comentários sobre os nossos trabalhos, os professores identificam-nos as áreas em que temos de melhorar em vez de os classificarem apenas com boa ou má nota.	1	2	3	4	5
6. Os professores avaliam o nosso rendimento pela forma como percebemos a matéria e não por comparação com os outros da turma ou da escola.	1	2	3	4	5
7. Os professores esforçam-se por nos transmitir a ideia de que num teste o nosso objectivo deve ser melhorarmos e não compararmo-nos com os outros.	1	2	3	4	5
8. Os professores encorajam-nos a expor as nossas dúvidas e a levantar questões sobre o que estamos a aprender.	1	2	3	4	5
9. Os professores acreditam nas nossas capacidades, motivam-nos e fazem-nos acreditar que somos capazes.	1	2	3	4	5
10. Os professores reconhecem não apenas os alunos que têm boas notas, mas também os alunos que fizeram progressos.	1	2	3	4	5
11. Os professores preocupam-se se eu venho ou não às aulas.	1	2	3	4	5
12. Eu sinto que sou respeitado pelos meus professores.	1	2	3	4	5
13. A maioria dos professores domina o assunto que está a transmitir e mostra que planeou as aulas.	1	2	3	4	5

## Parte G.

Por favor utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Discordo totalmente	Discordo		Neutro		Concordo		Concordo totalmente	
1	2		3		4		5	
1. A frequência do Projecto alterou positivamente a minha relação com a escola.	1	2	3	4	5			
2. O Projecto ajudou-me a perceber a importância da escola para sermos bem-sucedidos a nível profissional.	1	2	3	4	5			
3. No Projecto, não me sinto diferente dos outros.	1	2	3	4	5			
4. Desde que frequento o Projecto, sinto mais vontade de ir às aulas.	1	2	3	4	5			
5. Desde que frequento o Projecto, melhorei a minha postura na sala de aula.	1	2	3	4	5			
6. Desde que frequento o Projecto, sou mais assíduo.	1	2	3	4	5			
7. No Projecto, sinto que sou mais apoiado nas minhas dificuldades.	1	2	3	4	5			
8. Esforço-me mais para melhorar o meu comportamento na escola porque me sinto apoiado por todos os profissionais do Projecto.	1	2	3	4	5			
9. Esforço-me mais para melhorar o meu desempenho na escola porque me sinto apoiado por todos os profissionais do Projecto.	1	2	3	4	5			
10. O ensino no Projecto é mais individualizado do que no outro ensino (antiga escola).	1	2	3	4	5			
11. Desde que frequento o Projecto, empenho-me mais na realização das tarefas escolares.	1	2	3	4	5			
12. Desde que frequento o Projecto, sinto que tenho vindo a progredir ao nível do meu conhecimento das matérias.	1	2	3	4	5			
13. No Projecto, para além dos conhecimentos científicos aprendemos a saber estar em sociedade / a sermos bons cidadãos.	1	2	3	4	5			
14. O Projecto evitou que eu abandonasse a escola sem a escolaridade obrigatória.	1	2	3	4	5			
15. Eu vejo o Projecto como uma oportunidade para alcançar o sucesso escolar e profissional.	1	2	3	4	5			
16. Desde que frequento o Projecto, acredito que posso alcançar um bom futuro.	1	2	3	4	5			
17. Sinto que somos o centro das atenções da equipa pedagógica do Projecto.	1	2	3	4	5			
18. Aqui ajudam-nos a descobrir a nossa vocação e a escolher uma profissão.								
19. Aqui preocupam-se em nos proporcionar os equipamentos necessários à nossa aprendizagem (computadores, quadro interactivo, material escolar,...).	1	2	3	4	5			
20. Aqui preocupam-se em nos proporcionar os equipamentos necessários à nossa diversão (mesas de ping-pong, centro de convívio, televisão,...).	1	2	3	4	5			
21. No Projecto, as técnicas do GAE estão sempre disponíveis para nos ajudar quando temos problemas ou dificuldades pessoais / familiares.	1	2	3	4	5			

**Sexo:** ☐ F ☐ M    **Idade:** \_\_\_\_\_    **Nº de retenções:** \_\_\_\_\_    **Nº de anos no Projecto:** \_\_\_\_\_